



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

**Gestão Intermédia: A Autonomia e Liderança
do Coordenador de Departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Vera Rodrigues Gonçalves

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão Escolar

Orientadora:

Professora Doutora Paula Farinho, Instituto Superior de Ciências Educativas

julho de 2019

Odivelas

I. Agradecimentos

Uma dissertação é, de certo modo, um processo intelectualmente solitário. No entanto, só será concluído com o apoio e a colaboração de outros.

Para a prossecução de um trabalho desta natureza é exigido um grande compromisso intelectual, emocional e apoio, acompanhado por muitas pessoas que, direta ou indiretamente, vão motivando, dando estímulos para que se concretize.

Impõe-se, portanto um agradecimento sentido a todos que me ajudaram a chegar ao fim deste trabalho:

Ao meu marido e à minha filha que, desde o primeiro momento me apoiaram e incentivaram;

À Professora Doutora Paula Farinho que aceitou orientar esta dissertação;

Aos meus colegas professores que participaram neste estudo e aceitaram trabalhar comigo e, sem os quais, esta investigação não teria sido possível. Uma palavra, em particular, à Senhora Coordenadora de Departamento do meu Agrupamento, inexcedível na sua disponibilidade para me apoiar;

Aos professores deste mestrado, que contribuíram para a minha formação e me ajudaram a desenvolver as competências necessárias para chegar a este momento.

A todos manifesto o meu reconhecimento.

II. Resumo

Este trabalho teve como propósito analisar a autonomia e o estilo de liderança do Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do ensino básico face à legislação em vigor e às funções que lhe são conferidas pelo Diretor do Agrupamento, nos termos da legislação em vigor.

Pretendeu-se ainda avaliar a forma como o Coordenador de Departamento se vê a si próprio dentro da organização e como é visto pelos colegas.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, tendo por base a realização de uma entrevista ao Coordenador de Departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento objeto de estudo, bem como de um conjunto de inquéritos anónimos aplicados aos docentes do 1º Ciclo do respetivo Departamento.

O Agrupamento alvo do estudo situa-se no Concelho de Odivelas e tinha, à data da realização desta investigação, aproximadamente 800 alunos a frequentar o 1º Ciclo.

Da aplicação dos inquéritos e da entrevista realizada, foi possível constatar a existência de uma cultura organizacional grupal, assente na aceitação do Coordenador do Departamento, sendo reconhecido como um motivador e inspirador, articulando as diferenças existentes, nomeadamente através de estratégias de negociação, redefinição e criação de novos planos de ação.

Concluiu-se, por força deste trabalho, que existe autonomia do Coordenador do Departamento face à Direção do Agrupamento, o que lhe permite estabelecer um conjunto de iniciativas concertadas com os seus pares. Todavia, essa articulação com a Direção ocorre essencialmente com o representante do 1º Ciclo naquele órgão e não tanto com o Diretor do Agrupamento, o que obriga a uma permanente negociação e redefinição de planos por aquele.

Palavras-chave: Liderança; Autonomia; Gestão Intermédia; Clima Organizacional.

III. Abstract

This work's aim was to analyze the primary school (grades 1 to 4) Department Coordinator autonomy and leadership against existing legislation as well as the assignments attributed by the school district principal.

It was also intended to comprehend the role of the department coordinator, how he views himself in the organization and how he's seen by his peers from an autonomy and leadership style perspective.

The methodology that has been used was the case study, supported by an interview to the department coordinator, along with several anonym inquiries made to some of the primary school (grades 1 to 4) teachers from that Department. The Educational Organization is placed in Odivelas County, having at that time 800 students in primary school (grades 1 to 4).

After analyzing the results from the interview and the inquiries, it was possible to detect a group organizational culture, based on the acceptance of the Department Coordinator, being recognized as a motivator and an inspiring leader which manage the existing differences mainly through negotiation strategies, and redefinition and creation of new action plans.

It was possible to conclude that the Department Coordinator has a certain level of autonomy regarding the school district principal, allowing him to define several initiatives with his teacher colleagues. However, that harmonization with the school top management is made mainly with primary school (grades 1 to 4) representative in the board and not with the school district principal, forcing to a permanent negotiation and replenishing by the Department Coordinator.

Keywords: Leadership, Autonomy, Intermediate management, Organizational milieu.

IV. Índice

I.	Agradecimentos	ii
II.	Resumo	iii
III.	Abstract	iv
IV.	Índice	v
V.	Índice de figuras	ix
VI.	Índice de quadros	x
1.	Introdução	1
2.	Enquadramento Teórico	4
2.1	Liderança	4
2.1.1	Conceito de Liderança.	4
2.1.2	Estilos de liderança.	6
2.1.3	Liderança e gestão.	15
2.1.4	Liderança escolar.	18
2.2	Liderança e Clima Organizacional	21
2.2.1	Conceito de clima organizacional.	21
2.2.2	Clima organizacional versus Cultura organizacional.	26
2.2.3	Liderança e cultura organizacional.	28
2.3	Reformas na Educação	30
2.3.1	Contextualização histórica do ensino em Portugal.	30

2.3.2	Do estado novo à democracia.	33
2.3.3	O impacto da democracia.	34
2.4	Autonomia e Agrupamentos	36
2.4.1	Conceito de autonomia.	36
2.4.2	Agrupamentos.	38
2.4.3	Do regulamento interno às limitações na autonomia das escolas.	39
2.4.4	Administração da escola – Autonomia, legislação e inovação.	41
2.5	Órgãos de Gestão dos Agrupamentos	45
2.5.1	Órgãos de gestão intermédia.	45
2.5.2	Coordenação de Departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico.	47
2.5.3	Eleição do coordenador do 1º Ciclo do Ensino Básico.	47
3.	ESTUDO EMPÍRICO	49
3.1	Desenho e Metodologia de Investigação	49
3.1.1	Questões de partida.	49
3.1.2	Objetivos do estudo.	50
3.1.2.1	objetivo geral.	50
3.1.2.2	objetivos específicos.	50
3.1.2.3	caracterização do campo de investigação.	51
3.1.2.4	opções metodológicas.	52
3.1.2.5	estudo de caso como estratégia de investigação.	52
3.1.2.6	técnica de recolha de dados.	53

3.1.2.7	objetivo da entrevista.	54
3.1.2.8	protocolo da entrevista.	55
3.1.2.9	preparação da entrevista.	55
3.1.2.10	condução da entrevista.	60
3.1.2.11	inquérito por questionário.	61
3.1.2.12	tratamento dos dados recolhidos.	62
3.1.2.13	análise estatística.	62
3.1.2.14	análise de conteúdo.	63
3.1.2.15	caraterização da amostra.	67
3.2	Resultados	68
3.2.1	Análise dos inquéritos por questionário.	68
3.2.1.1	situação profissional dos inquiridos.	69
3.2.2	Análise e Discussão dos Resultados.	76
4.	Conclusão	77
VII.	Bibliografia	81
5.	Apêndices	87
	Apêndice A – Guião da entrevista à Coordenadora de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico	88
	Apêndice B - Questionário	91
	Apêndice C - Guião da entrevista com a Coordenadora de Departamento do 1.º ciclo do Ensino Básico	94

Apêndice D - Objetivos para a entrevista à Coordenadora de Departamento	97
Apêndice E – Transcrição da entrevista com a Coordenadora de Departamento do 1.º ciclo do ensino básico do agrupamento de escolas central	100
Apêndice F - Caracterização do Coordenador de Departamento	108
Apêndice G – Perceções da Coordenadora de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as funções que desempenha	109
Apêndice H – Perceções da Coordenadora do Departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o trabalho com a Direção	111
Apêndice I – Perceções da Coordenadora de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a Autonomia	113
Apêndice J – Perceções da Coordenadora de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a adequação do quadro legislativo	114
Apêndice K – Perceções da Coordenadora de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre lideranças	115

V. Índice de figuras

Figura 1 –	Processos críticos associados à liderança _____	8
Figura 2 –	A grelha da gestão de Blake & Mouton _____	9
Figura 3 –	Modelo de características universais das atividades de gestão de <i>Stewart</i> _____	16
Figura 4 –	Controlo x liberdade = Clima organizacional _____	23
Figura 5 –	Fatores associados ao clima organizacional _____	24
Figura 6 –	Principais dimensões do CMV e os tipos de Cultura Organizacional _____	27
Figura 7 –	Taxas de alfabetização da população portuguesa maior de 7 anos de idade (1878-1950) ____	32
Figura 8 –	A Configuração híbrida das políticas públicas _____	34
Figura 9 –	Representatividade da amostra _____	63
Figura 10 –	Questionários aplicados e respostas obtidas por sexo do respondente _____	69
Figura 11 –	Antiguidade dos docentes inquiridos no agrupamento analisado _____	70
Figura 12 –	N.º de professores que exercem outra função além de titular de turma _____	70
Figura 13 –	Participantes na eleição do coordenador(a) de Departamento _____	71
Figura 14 –	Estilo de liderança do Coordenador de Departamento _____	72
Figura 15 –	Caracterização do Coordenador relativamente aos arquétipos de liderança _____	73
Figura 16 –	O papel do(a) Coordenador(a) de Departamento do 1.º Ciclo _____	74
Figura 17 –	O Coordenador deve exercer outras funções? _____	74
Figura 18 –	Como é visto o(a) coordenador(a) de Departamento pelos pares face aos outros órgãos da instituição	75
Figura 19 –	A Autonomia do(a) Coordenador(a) de Departamento do 1.º Ciclo face à Direção ____	76

VI. Índice de quadros

Quadro 1 – Comparando as contribuições de Carlyle e Freud	7
Quadro 2 – Fases no relacionamento entre líder e colaboradores	13
Quadro 3 – Os oito arquétipos de liderança	14
Quadro 4 – Principais Diferenças entre Liderança e Gestão	17
Quadro 5 – A tensão entre o controlo e a liberdade	22
Quadro 6 – Tipologia do Clima Organizacional de Likert	29
Quadro 7 – Guião da entrevista ao Coordenador de Departamento Curricular	56
Quadro 8 – Identificação dos critérios de análise do bloco referente à caracterização (dados biográficos) da Coordenadora de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico	64
Quadro 9 – Identificação dos critérios de análise do bloco referente às perceções do Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as funções que desempenha	65
Quadro 10 – Identificação dos critérios de análise do bloco referente às perceções do Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico face ao trabalho colaborativo no desempenho das suas funções	65
Quadro 11 – Identificação dos critérios de análise do bloco referente às perceções da Coordenadora de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca da autonomia	66
Quadro 12 – Identificação dos critérios de análise do bloco referente às perceções do Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o quadro legal em vigor	66
Quadro 13 – Identificação dos critérios de análise do bloco referente às perceções do Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o seu estilo de liderança	67
Quadro 14 – Segmentação dos questionários por critério	67
Quadro 15 – Situação profissional e tempo de serviço	69

1. Introdução

De acordo com Barroso (2017), “fazer algo diferente do habitual, ‘fora da caixa’, romper com as práticas fortemente enraizadas nas escolas e no seio da profissão docente é, talvez, um dos maiores desafios que se põem a um professor” (p. 28). Esta citação explica as dificuldades que se colocam atualmente nas tarefas dos atores educativos face às propostas e à inovação aplicadas ao ensino e, em particular, ao funcionamento das organizações educativas.

A escola continua a viver momentos de incerteza e de falta de consolidação das mudanças efetuadas. Importa, pois, fazer uma análise a essas mudanças, o peso que poderão ter em toda a estrutura, os aspetos positivos e negativos que nem sempre são tidos em conta nesses processos transformacionais. Muda-se porque é importante mudar, mas não se observam convenientemente os resultados das mudanças, as suas consequências, seja no que toca à eficácia do funcionamento das estruturas, seja nos resultados obtidos pelos alunos. Ações aliadas frequentemente ao poder político que quer resultados e números rápidos sem, contudo, proceder a mudanças sequenciadas e articuladas no tempo. As mudanças requerem tempo e frequentemente não se compadecem apenas com o tempo de uma legislatura.

A liderança emerge, pois, como um modelador das mudanças, assumindo um papel particular nas organizações educativas, seja ao nível da gestão de topo, seja na gestão intermédia. Cabendo à gestão de topo relacionar-se com os demais parceiros por forma a poder atingir os mais elevados padrões de qualidade nos resultados a obter, a sua capacidade de implementar determinadas estratégias comportamentais nos grupos de trabalho vai condicionar a resolução dos problemas, em especial pela satisfação ou insatisfação gerada nos diversos colaboradores.

Os líderes devem, pois, implementar políticas que promovam a efetiva participação na vida da organização e não cingir-se a decretar orientações, objetivos e metas. Todas as ações deverão ser negociadas e o trabalho deverá ser o mais colaborativo possível.

“As organizações são pessoas que estabelecem entre si relações de caráter permanente” (Pereira, 1999, p. 109). À conciliação entre o propósito ou objetivos da organização e a motivação dos recursos humanos intervenientes designa-se de socialização da organização. As relações

existentes modelam o trabalho a realizar subjacente a um diálogo negocial e formal. Todos os processos a implementar deverão ser dirigidos, planeados, coordenados e controlados pela análise conjunta dos resultados.

Muito importante para o desenvolvimento e modernização das escolas foi a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação e ensino e dos respetivos agrupamentos. No modelo de gestão preconizado por este diploma, os órgãos de gestão devem pautar-se pelos princípios da democracia e participação dos vários recursos existentes. Estes princípios são visíveis pela forma segundo a qual os órgãos de gestão comunicam, negociam e estabelecem relações de cooperação, com o intuito de exercerem a sua autonomia na organização educativa.

Ainda de acordo com Barroso (1996), “a autonomia é um conceito relacional, pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações” (p. 17).

Tendo por base o tipo de liderança exercida, os princípios que conduzem o líder e ainda a sua conduta ética, parece muito importante perceber como é estabelecida a Gestão/Liderança Intermédia nas organizações educativas, a sua relação e capacidade de negociação com os pares e a sua relação de autonomia com o gestor de topo (gestor/diretor do agrupamento).

É assim que, na primeira parte do presente trabalho, se abordam alguns conteúdos considerados fundamentais a esta investigação, predominantemente sob a forma de revisão de literatura, para a contextualizar.

Importa entender o que é a Liderança, o Clima Organizacional e as Culturas Organizacionais em contexto escolar. Também são identificadas as reformas que foram levadas a cabo no setor da educação desde o Estado Novo até à era democrática. Avaliam-se a autonomia e a criação dos novos órgãos de gestão da escola à luz dessas transformações.

É assim que, no ponto 2.1, se abordam os conceitos da liderança das escolas, dos estilos que os caracterizam e das dinâmicas que impõe nas tarefas quotidianas. Distingue-se líder de gestor, quais as respetivas funções e o modo como as desempenham no âmbito da organização escolar.

No ponto 2.2 – Liderança e Clima Organizacional, aprofundam-se esses conceitos à luz de vários autores. Levantam-se algumas questões: O líder é um gestor? Ou, o gestor tem de ser um bom líder?

O ponto 2.3 – Reformas na Educação tenta identificar o percurso das transformações sentidas na escola ao longo dos tempos e de que forma contribuíram para a democratização do ensino, bem como o impacto que provocaram na sociedade.

No ponto 2.4 – Autonomia e Agrupamentos, são abordadas as mudanças implementadas no âmbito da constituição e funcionamento das organizações educativas por força da globalização e dos avanços científicos recentes. É o momento da escola adquirir um modelo de funcionamento assente na participação, na proximidade e na descentralização. A chegada do poder local às escolas dota-as de um foco particular no contexto em que se inserem e este é um ponto de profunda transformação do respetivo modelo de governação.

A partir da página 45, são abordados os “Órgãos de Gestão dos Agrupamentos”, destacando-se a introdução de uma hierarquia mais diversificada nas escolas. De acordo com o âmbito de análise deste trabalho, o foco é dedicado à coordenação de departamento do 1º ciclo do ensino básico, nomeadamente à sua importância, representação e funcionamento.

Estes são os conceitos/temas-chave abordados na presente investigação, tendo em atenção a interligação e relação existente entre os conceitos em apreço e o seu enquadramento teórico.

Na parte do trabalho dedicada ao estudo empírico, é apresentada, no ponto 3.1, a metodologia da investigação. É formulado um problema com os objetivos gerais e específicos em estudo. Dão-se a conhecer os participantes, os instrumentos a utilizar e as técnicas e os procedimentos a implementar no decurso da investigação. Procede-se nesta segunda parte do trabalho à explanação, descrição e análise de resultados referentes à aplicação dos questionários aos professores do Departamento do 1.º ciclo de um dado agrupamento e à entrevista semiestruturada, aplicada ao respetivo coordenador de Departamento.

São ainda abordadas as limitações do estudo e a caracterização do campo de investigação, expondo-se os resultados e a análise dos questionários e da entrevista aplicados. Por fim, apresenta-se a conclusão do estudo com a apresentação das principais ideias chave resultantes da mesma em torno da análise do tipo de gestão realizada nos órgãos de gestão intermédios, nomeadamente no que toca à coordenação de Departamento do 1.º ciclo num agrupamento de Odivelas.

2. Enquadramento Teórico

2.1 Liderança

O presente trabalho visa abordar a perspetiva da gestão intermédia no quadro de gestão dos agrupamentos de escolas. Com este tema pretende-se analisar a importância da função de Coordenação de Departamento do 1.º ciclo, o seu grau de autonomia, face à organização/agrupamento e ao grupo que dirige. Por outro lado, será importante apresentar uma reflexão face ao trabalho cooperativo desenvolvido com os pares, as dificuldades sentidas e as necessidades de melhoria quer no que toca à dinâmica da organização, quer no que toca ao sistema. Que propostas de mudança são feitas pelos Coordenadoras em funções. Outro fator de grande importância é a análise face à capacidade de liderança, por parte do Coordenador de Departamento do 1.º ciclo no que toca ao grupo que dirige e como este é visto pelos pares.

Ainda se fará uma síntese das principais reformas do ensino em Portugal no período compreendido entre 1894 e 1998, relevando-se o aspeto organizacional em funcionamento à respetiva época.

2.1.1 Conceito de Liderança.

O conceito de Liderança tem sido estudado e abordado sobretudo desde os anos 30. Conforme refere (Chiavenato I. , 2003), as conhecidas investigações de Kurt Lewin e R. White descrevem três estilos de liderança: a liderança autocrática, a liderança liberal e a liderança democrática.

No primeiro estilo de liderança, a ênfase é colocada no líder, pois é este que toma as decisões e dá ordens ao grupo. Trata-se de um líder dominador face ao grupo, que determina e define o que cada elemento da organização deve executar. Este tipo de líder tem tendência a emitir as suas críticas e os seus elogios de forma mais pessoal.

O segundo tipo de liderança, de estilo liberal – também conhecida por *laissez-faire* – o papel do líder é reduzido, uma vez que o destaque é dado aos colaboradores. O líder tem uma participação mínima, dando total liberdade aos membros do grupo para tomarem decisões e agirem. Este

líder apenas intervém quando é solicitado, mas mesmo assim, não avalia nem controla quaisquer acontecimentos.

Por fim, a liderança democrática define-se pelo tipo de relação entre o líder e os seus colaboradores. Neste caso, o líder conduz e orienta o grupo, incentivando a participação dos colaboradores a tomarem iniciativas e a solicitarem-lhe a colaboração e aconselhamento nas várias decisões, apresentando um papel participante, ativo e objetivo no tocante às opiniões críticas e elogios (Chiavenato I. , 2003).

Hoje, o estilo de liderança considerado mais ajustado, eficaz nos resultados e mais adequado à sociedade e à natureza de um cada vez maior leque de organizações é o estilo participativo. Defende-se que este estilo de líder dá maior privilégio à comunicação dentro da organização, é justa no sentido de promover a igualdade de direitos e deveres e atende aos problemas da organização, preocupando-se de igual modo com os colaboradores.

Com a evolução da sociedade e as necessidades de acompanhar as constantes mudanças que se colocam às organizações para atingir resultados cada vez melhores, o papel do líder consiste em ter capacidade para influenciar um dado grupo para que na sua ação apresente resultados, sucesso e eficácia face aos objetivos traçados pelas chefias, neste caso pelos objetivos traçados pelo diretor.

Emerge, assim, o papel do líder focado na resolução de problemas. Este novo líder, cuja popularidade e disseminação global crescem, foca-se fundamentalmente “nas oportunidades, em levar os outros a serem energizados e organizados e resolverem os seus problemas” (Ancona & Gregersen, 2018).

Independentemente das diversas teorias sobre liderança, os líderes devem ser capazes de pôr de lado os seus velhos “modelos mentais”, aprenderem a abrir-se com os outros, compreenderem a maneira como a organização de facto funciona, concordarem com uma “visão partilhada” e serem capazes de trabalhar com outros a fim de atingir um objetivo comum (Micklethwait & Wooldridge, 2003).

2.1.2 Estilos de liderança.

Como em qualquer organização – social, económica ou política – o funcionamento das escolas e agrupamentos escolares é, em muito, reflexo do estilo de liderança adotado para a sua condução.

Perceber como é visto o líder intermédio numa dada organização e como se vê a si próprio dentro da organização e no papel que desempenha constitui um dado essencial para entender as dinâmicas internas produzidas e o tipo de resultados obtidos.

Na génese da análise ao fenómeno da liderança, é frequente encontrar-se a observação dos traços do líder, entendidos como as características ou qualidades que distinguem, em termos de personalidade, o líder face aos demais. Esta corrente vigorou até meados da década de 40 do século XX e baseou-se nos trabalhos do escocês Thomas Carlyle (1775-1881), que apontou para a liderança como fonte de força, sabedoria e elevação, características do “Grande Homem: um indivíduo deste planeta mas indiscutivelmente enviado por Deus” (Spector, 2016, p. 252). Esta teoria baseava-se nos traços específicos de personalidade de um dado líder, embora tenha sido vista como limitadora, na medida em que não dava a importância devida às características dos demais colaboradores da organização, nem aos seus contextos, naturalmente, muito específicos e próprios. O seu foco centra-se, sobretudo, nas características inatas de um dado sujeito, reforçando o juízo de que um líder não se faz – no sentido de não aprender a ser líder – mas nasce já com as características de líder. Os grandes homens de Carlyle eram parte de um “grupo eclético; eram, por ordem das suas leituras, profetas, poetas, padres, homens das letras e reis” (Spector, 2016, p. 253). Mais tarde, Sigmund Freud veio enriquecer e dar maior rigor científico a esta teoria, colocando a tónica da sua análise nas características primárias do líder especialmente dotado. Esta análise inspirou-se nos exemplos ancestrais de estruturas coletivas de onde emergem líderes: tribos, clãs ou famílias. Deste modo, os membros do grupo tenderiam a sacrificar a sua individualidade em detrimento da conformidade com o líder e, consequentemente, com o coletivo.

Por outro lado, Freud promoveu a substituição da intervenção divina de Carlyle pela psicologia individual, dinâmicas familiares e motivações psicosssexuais (Spector, 2016, p. 256).

Assim, é possível encontrar uma Teoria do Grande Homem resultante dos contributos destes dois autores (Carlyle e Freud), com variações centradas sobretudo na dicotomia central entre ambos – Deus vs Humanos – da qual derivam, consequentemente, os diferentes eixos analíticos subsequentes, conforme se pode constatar da análise do quadro seguinte:

Quadro 1 – Comparando as contribuições de Carlyle e Freud

Teoria do Grande Homem		
Carlyle		Freud
Grandes homens foram enviados por Deus para serem heróis e esses heróis tornaram-se líderes através do processo justo de adoração do herói	Eixo central da Teoria	Os humanos têm uma necessidade primária de uma figura paternal a quem oferecem a sua dependência e amor em troca de proteção e amor recíproco.
Deus	Fonte de autoridade	Posição na família
Macho – pela virtude da história	Género	Macho – pela virtude da estrutura familiar patriarcal
Respeito	Intercâmbio com os seguidores	Amor
Reverência leal	Papel dos seguidores	Submissão
Não reconhecimento do grande homem	Perigos inerentes	Maus tratos pelo grande homem
Elevação	Resultado da obediência	Reduzida autonomia dos membros do grupo

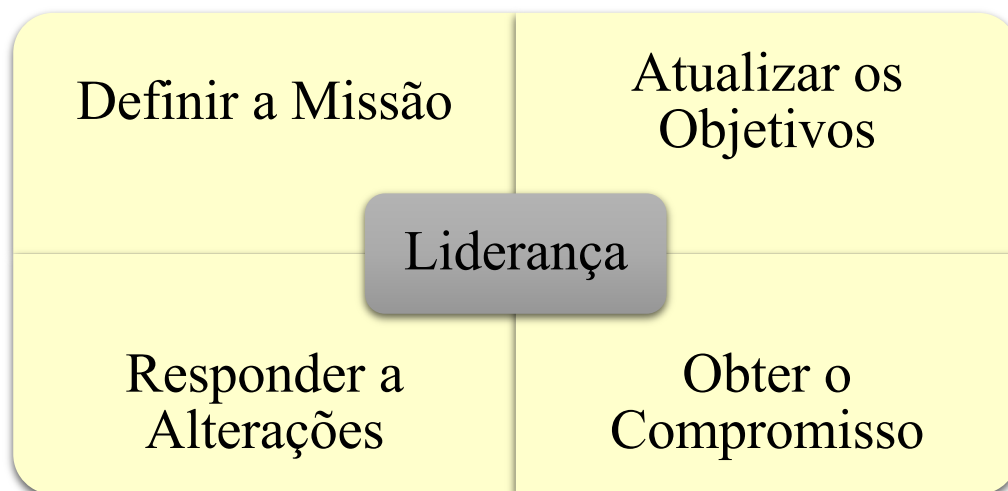
Fonte: Carlyle, Freud, and the Great Man Theory more fully considered (Spector, 2016).

Tendo por base a evolução nos estudos, na sociedade e nas suas exigências quotidianas, outros estudos vieram demonstrar muitas lacunas naquela teoria. De acordo com Miguel Pina e Cunha,

Arménio Rego e Rita Campos e Cunha (2007), um líder com certos traços pode ser eficaz numa situação, mas ineficaz noutra e dois líderes com diferentes traços podem ser bem-sucedidos na mesma situação. Quererá isto dizer que, pese embora, se possam identificar e classificar um conjunto de posturas e competências relevantes, é impossível descortinar características aplicáveis a todas as situações. Os líderes eficazes numa situação podem não o ser noutras. Sobressaem, assim, as questões relacionadas com os comportamentos dos indivíduos, uma vez que, será mais fácil estabelecer padrões de comportamento do que definir estruturas de personalidade e características pessoais e os processos críticos subjacentes à liderança.

Conforme referem Lopes e Capricho (2007), “a liderança centra-se, sobretudo, nas características do líder, estabelecendo correspondência entre as suas características e a eficácia” (p. 216). A estas, somam-se ainda os processos críticos associados à liderança, os quais se encontram representados na figura seguinte:

Figura 1 – Processos críticos associados à liderança



Se a Teoria dos Traços pressupõe que os líderes já nascem com os seus traços definidos, algo que lhes é inato, a Teoria da Abordagem Comportamental defende que os comportamentos podem ser ensinados e desenvolvidos. Acresce a estas teorias a grelha de Blake e Mouton, representada abaixo, que visa “conseguir, através da formação, moldar o comportamento dos

líderes, tornando-os mais adequados às funções que iriam desempenhar” (Lopes & Capricho, 2007, p. 216):

Figura 2 – A grelha da gestão de Blake & Mouton

Alta	9	(1,9)							(9,9)	
	8	Gestão de Clube de Campo							Gestão de Equipas	
Preocupação pelas Pessoas	7									
	6				(5,5)					
	5				Gestão do Homem da Organização					
	4									
Baixa	3									
	2	(1,1)							(9,1)	
	1	Gestão Empobrecida							Autoridade- Obediência	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Baixa			Preocupação pela Produção				Alta	

Fonte: The managerial grid III (Blake & Mouton, 1985, p. 12).

A partir dos anos 60, desencadearam-se uma série de estudos sobre a temática dos estilos de liderança cujo objeto se focalizava na análise do contexto em que a liderança seria exercida em detrimento da identificação de comportamentos adequados ao exercício de uma liderança eficaz dentro de uma organização. Consequentemente, surgem, teorias situacionais ou contingenciais

sobre a liderança, as quais partem do pressuposto de que não existe um único estilo de liderança eficaz para toda e qualquer ocorrência. Reforça-se aqui a ideia de que cada situação requererá um tipo de liderança diferente, de forma a atingir uma ação mais eficaz dos subordinados.

O líder eficaz será, pois, aquele que melhor se adapta a um grupo de pessoas com características específicas e em ocasiões diversas, o que conduz a uma abordagem da liderança em torno do líder, do grupo e da situação/ocorrência. Nesta circunstância, a motivação, a capacidade e a experiência dos subordinados podem ser constantemente avaliadas para determinar que combinação de estilos é a mais apropriada face a condições flexíveis e mutáveis.

Os estilos de liderança são tanto orientados para os relacionamentos como orientados para as tarefas, pelo que, há sempre que atender ao estilo de liderança, à situação em causa e ao desempenho do grupo. A eficácia do líder resulta assim da interação desses três fatores.

Emerge igualmente uma profunda distinção entre gestor e líder. Enquanto o primeiro necessita de coordenar e equilibrar continuamente, por forma a atingir um balanceamento entre valores conflitantes, o líder “necessita de projetar as suas ideias em imagens que entusiasmam as pessoas, e só depois desenvolver as escolhas que confirmam substância às imagens projetadas. Consequentemente, os líderes criam entusiasmo no trabalho” (Watson, 1983, p. 10).

Num outro registo, Chiavenato (2003), refere a importância da Teoria Contingencial, que defende a inexistência de um único estilo eficaz de liderança para toda e qualquer situação (ausência de um estilo universal de liderança). Poder-se-á dizer que as teorias contingenciais analisam de que forma as situações/ocorrências poderão alterar a eficácia de determinados comportamentos e o estilo de liderança de um líder. O sucesso da liderança numa organização está assim dependente das características que o líder possui e da sua capacidade de agir em função dos constrangimentos colocados pelos diversos contextos. Quando ocorrem situações de potencial fracasso decorrente da atuação do líder, a Teoria Contingencial prescreve a reestruturação das tarefas ou a alteração da quantidade de poder que o líder tem sobre os fatores organizacionais. Deste modo, é mais fácil mudar a situação do que mudar o estilo de liderança dos líderes.

Como forma de operacionalizar as orientações dos líderes e medir o estilo de liderança, Fiedler (1972) recorre a uma escala de oito pontos designada de LPC (*Least preferred coworker*), em

que os inquiridos descrevem o colega de trabalho com quem tiveram maior dificuldade em trabalhar. Esta escala delimita os indivíduos que são orientados para as relações humanas e os que são orientados para as tarefas; os primeiros possuem um elevado LPC e os últimos uns baixos LPC (pp. 455-6).

O conceito de liderança e de líder tem sido alvo de imensos estudos e teorias ao longo dos anos. O modelo de liderança “caminho-objetivo” coloca a ênfase na expectativa dos indivíduos face a possíveis recompensas, pelo que cabe ao líder criar transparência de objetivos com vista a que os colaboradores sejam recompensados de acordo com o cumprimento dos mesmos. House e Dessler exploraram a teoria do “caminho-objetivo” no sentido de perceber quais seriam as variáveis mais indicadas para determinar o estilo de liderança. Os referidos autores concluíram que as mesmas seriam as características pessoais dos subordinados (variáveis internas) e as exigências do ambiente de trabalho (variáveis externas). A teoria do caminho-objetivo apresenta-se, assim, como verossímil¹, dado que se percebe porque é que um estilo de liderança tem mais sucesso numa dada situação do que noutra, bem como a questão da flexibilidade que se torna essencial no exercício da liderança (Schriesheim & Von Glinow, 1977).

A forma adequada dos líderes eficazes melhorarem o desempenho dos seus subordinados, passa pela transparência dos objetivos do trabalho, atribuição de recompensas significativas ao atingir os objetivos e ainda através da explicação da forma de os alcançar e consequentes recompensas, conforme defendem Micklethwait e Wooldridge (1999).

De acordo com esta teoria, é possível identificar quatro formas distintas de liderança:

- A liderança diretiva, onde cabe ao líder esclarecer e orientar os seus colaboradores para a implementação das tarefas;
- A liderança apoiante, cuja função do líder é acima de tudo atender às necessidades e bem-estar dos seus colaboradores contribuindo assim para um bom clima organizacional;

¹ Pese embora a possibilidade avançada por alguns autores da teoria ser deficiente e de produzir resultados inconsistentes (Schriesheim & Von Glinow, 1977, p. 404).

- A liderança participativa, cuja ação do líder tem por base a opinião dos colaboradores e age em função dessa opinião e, finalmente;
- A liderança orientada para os resultados, em que a ação do líder é definir objetivos ousados, aguardando que os seus colaboradores respondam e atuem adequadamente em função dos mesmos.

Perante esta teoria, surge a associação a um novo conceito – motivação – considerando que é contrária à teoria de Fiedler, em que os líderes podem sempre adotar um dos estilos referenciados, de acordo com a situação. Neste caso, o líder eficaz será aquele que atende aos fatores ambientais e às características dos seus colaboradores.

No que toca à teoria da Liderança Situacional de Hersey e Blanchard, a atuação do líder mais eficaz é aquela em que tem em linha de conta a maturidade dos seus colaboradores, derivando daí a assunção de responsabilidade dos mesmos, no sentido destes determinarem objetivos com grau de dificuldade elevado e de se coresponsabilizarem para alcançarem as metas por eles estipuladas.

Segundo Hersey e Blanchard (1986), este conceito possui duas componentes fundamentais: a maturidade no trabalho a realizar e o nível de maturidade.

Estes autores advogam ainda que deverão coexistir três fases no relacionamento entre o líder e os seus colaboradores, espelhados no quadro seguinte:

Quadro 2 – Fases no relacionamento entre líder e colaboradores

Fases no relacionamento	Características observadas
Primeira fase	Estilo de liderança que concilia a orientação para a tarefa.
Segunda fase	Relação de confiança entre o líder e os seus colaboradores, em que o primeiro promove determinados comportamentos à medida que a confiança vai sendo maior, de forma a tornar a relação entre ambos mais consistentes e provocando ações continuadas nos colaboradores.
Terceira fase	A motivação e a capacidade de execução dos colaboradores aumentam e avolumam-se responsabilidades. A atuação do líder, nesta circunstância será de dar continuidade ao seu apoio, mas ir diminuindo a sua presença na proporção do aumento de autonomia e confiança dos colaboradores face à concretização das tarefas.

A maturidade é, pois, entendida neste contexto não como idade ou estabilidade emocional, mas antes como desejo de realização, disposição para a responsabilidade e capacidade para a execução da tarefa (Chiavenato, 1997).

De acordo com de Vries (2013), são oito os arquétipos de líder, e consequentemente, de estilos de liderança:

Quadro 3 – Os oito arquétipos de liderança

Arquétipo de líder	Estilo de liderança	Caracterização
O estratega	Liderança como um jogo de xadrez	Estes indivíduos são bons a lidar com os desenvolvimentos no ambiente da organização. Providenciam visão, direção estratégica e pensamento disruptivo para criar novas formas organizacionais e gerar crescimento futuro da organização
O catalisador da mudança	Liderança como atividade de transformação	Estes líderes gostam de situações caóticas. São exímios na redefinição e criação de novos planos organizacionais
O transacional	Liderança como realização de negócios	Estes líderes são grandes negociadores. Competentes na identificação e realização de novas oportunidades, desenvolvem a sua atividade por via da negociação
O construtor	Liderança como uma atividade empresarial	Estes líderes sonham com a criação de algo e têm a determinação e o talento para concretizarem o seu sonho
O inovador	Liderança como geração de ideias criativas	Estas pessoas focam-se na novidade. Têm uma grande capacidade de resolver problemas extraordinariamente difíceis
O processador	Liderança como um exercício na eficiência	Estes líderes gostam de organizações geridas de forma suave, máquinas bem oleadas. São muito eficientes na implementação de estruturas e sistemas necessários ao apoio dos objetivos organizacionais

Arquétipo de líder	Estilo de liderança	Caracterização
O instrutor	Liderança como forma de desenvolvimento de pessoas	Estes líderes sabem como obter o melhor das pessoas, criando dessa forma culturas de alto rendimento
O comunicador	Liderança como etapa de gestão	Estes líderes são grandes influenciadores e têm um impacto considerável no que os rodeia

Fonte: Elaborado a partir da proposta de de Vries (2013).

Poder-se-á afirmar, em suma, que os autores clássicos apenas se referiram superficialmente à liderança, enquanto os defensores das Relações Humanas sublimaram a influência da liderança sobre o comportamento das pessoas.

2.1.3 Liderança e gestão.

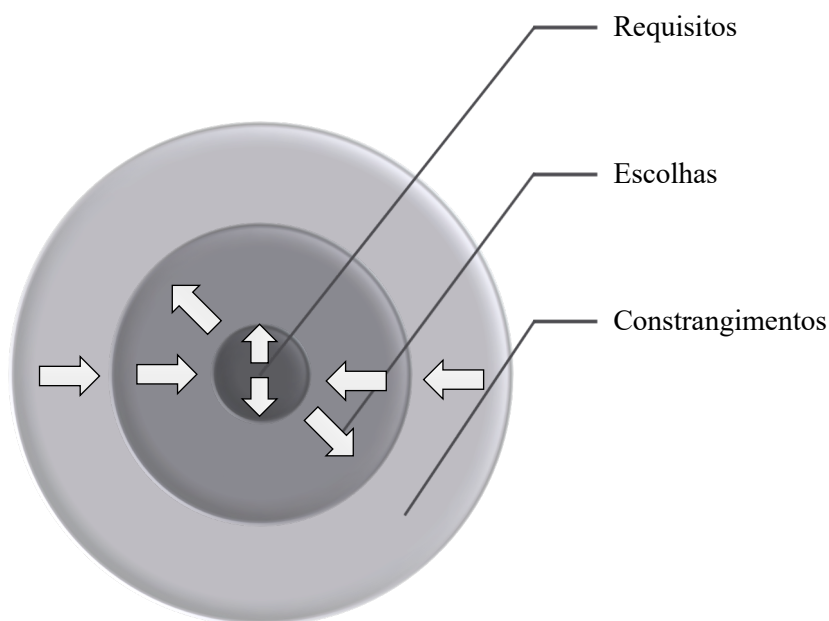
Quando abordamos este tema, emerge desde logo uma questão primordial: são ou não estes dois conceitos sinónimos entre si? Segundo Cuban (1998), há uma diferença. Liderança é entendida como a ação de influenciar os outros a alcançarem determinados fins. Líderes são os indivíduos que inspiram e motivam as ações dos outros.

Se a Liderança exige subtileza, energia e capacidade de realizar algo, já a Gestão centraliza o seu objeto no funcionamento eficaz de uma dada organização. Embora a noção de Gestão tenha traços comuns à noção de Liderança, a primeira está mais direcionada à execução e a segunda à inovação, à mudança. De acordo com Hughes, Ginnett e Curphy (2005), a Liderança leva-nos à emoção, enquanto a Gestão conduz-nos à razão. Ambos os conceitos são importantes, mas, dependendo dos contextos e dos momentos, assumirão uma preponderância particular face ao outro. Numa dada organização, um gestor deverá ter a capacidade de liderar. Porém, um líder nem sempre poderá manifestar capacidade de boa gestão. Em suma, o conceito de liderança

“entende esta, no contexto organizacional, como a capacidade de mobilizar as pessoas para objetivos comuns, sendo a gestão um conceito mais abrangente” (Neves, 2002, p. 133), considerando Henry Mintzberg “os papéis do gestor agrupados em papéis de natureza interpessoal, informacional e decisional e a liderança como um dos papéis de natureza interpessoal”.

Ao teorizar sobre a Gestão e dos Cargos de Gestão, Stewart criou um modelo de características universais do gestor, em que o seu papel é definido por três círculos, a que correspondem aos seus requisitos, escolhas e constrangimentos, representados na figura seguinte:

Figura 3 – Modelo de características universais das atividades de gestão de *Stewart*



Fonte: Hampton (Management - Third Edition, 1986, p. 11)..

No contexto educacional, qualquer professor pode ser um bom líder e orientar bem os seus alunos. No entanto, estas características não se podem confundir com o desempenho de funções de gestão, relativamente às quais existe, por norma, uma profunda dissociação de competências face aos requisitos para o desempenho das primeiras.

Em suma, as diferenças entre Liderança e Gestão poder-se-ão espelhar nos seguintes pontos, apresentados no quadro seguinte:

Quadro 4 – Principais Diferenças entre Liderança e Gestão

Liderança versus Gestão		
Gestores		Líderes
Planeiam e orçamentam		Estabelecem orientações
Organizam e atribuem tarefas		Articulam as diferenças
Controlam e resolvem problemas		Motivam e inspiram
↓		↓
Criam	Liderança NÃO É Gestão	Produzem
Mais conservadores, mais analíticos, reagem e adaptam-se aos factos em vez de transformá-los		Mais criativos, têm estilos mais imprevisíveis, são mais intuitivos do que racionais, transformam mais do que se adaptam

Fonte: Kotter (1990). Adaptado.

Ainda segundo Kotter (2013), continuam a subsistir alguns erros comuns quando se abordam os conceitos de Liderança e Gestão:

1. As pessoas utilizam indiscriminadamente os termos “Gestão” e “Liderança”. Isto demonstra que não entendem a diferença crucial entre ambos os conceitos e as funções vitais que cada papel desempenha;

2. As pessoas utilizam o termo “Liderança” para se referirem aos indivíduos que se encontram no topo das hierarquias. Depois, referem-se aos que se encontram nos níveis abaixo da organização como “Gestores”. E os restantes são designados por trabalhadores, especialistas e contribuintes individuais. Este é também um erro e bastante enganador;
3. As pessoas frequentemente pensam em “Liderança” como característica pessoal, associando-a a algo a que designam de carisma. Dado que poucos são os que têm um grande carisma, tal leva à conclusão de que poucas pessoas podem fornecer liderança, o que conduz a problemas crescentes.

2.1.4 Liderança escolar.

Abordados que foram os conceitos de liderança, líder, gestão importa agora focalizar a atenção para a liderança escolar propriamente dita.

O líder escolar tem algumas particularidades por comparação a líderes de outras organizações, uma vez que gere outros líderes. Cada docente com o seu grupo é também um líder, provavelmente mais informal, mas lidera um grupo e serve-lhe de modelo. Dir-se-á que o líder numa escola é o Diretor, posição associada à imagem da autoridade formal. O seu papel é difícil, pois lidera outros líderes na aplicação e prossecução de políticas educativas que nem sempre são bem acolhidas pelos restantes líderes e demais colaboradores.

Como refere Sergiovanni, os professores, norma geral, “demonstram também muito pouca tolerância relativamente a rituais burocráticos” (2004, p. 173). Importa questionar como se reflete a liderança numa escola. De acordo com Azevedo (2002), a resposta está localizada em duas funções. Por um lado, na definição de um rumo; por outro, o exercício de influência nos indivíduos.

Um líder educacional deverá trabalhar em equipa, negociando e harmonizando os vários interesses individuais e coletivos com vista a uma resposta comum e a assunção de objetivos partilhados na organização escolar que dirige. Barth afirma que o gestor escolar é, em última análise, o responsável por tudo, ou quase tudo, o que acontece na escola (1980). A sua capacidade de liderança caminhará para o sucesso, porquanto o líder conhece bem as

competências dos demais indivíduos da organização escolar e sabe motivá-los com vista a uma ação eficaz e realização de objetivos.

As tensões entre gestão democrática das escolas e administração centralizada, do sistema escolar têm permanecido dado que, embora sejam garantidos alguns princípios de democraticidade e de participação, não foram suficientes para permitir a rutura com o paradigma anterior nem conferir maior autonomia às escolas e, embora se caminhe gradualmente para a descentralização e maior autonomia das escolas, são inúmeras as resistências que se colocam a todo este processo de mudança, conforme afirma Lima (1998).

Todos os dias, os líderes educativos são confrontados com grandes desafios. Para que a sua liderança tenha sucesso, deverá pautar-se pela participação democrática de todos os elementos da organização educativa. A educação do século XXI aposta na descentralização e no fortalecimento da autonomia, pelo que urge que os líderes, na figura dos diretores, desenvolvam lideranças participativas, pró-ativas e dinâmicas, numa conjugação constante de valores e habilidades, de forma a propiciarem o envolvimento de todos os agentes educativos.

Como afirma Barroso, o diretor de uma escola:

deve assegurar, no quadro de uma gestão participada, a mediação entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc.), tendo em vista a obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do “bem comum” educativo que escola deve garantir aos seus alunos. Isto significa que ele possuir não só competências no domínio da educação, da pedagogia e da gestão, mas também capacidade de liderança e sentido de serviço público, necessárias ao exercício da dimensão político-social da sua função (2008, p. 2).

Sendo a liderança a “capacidade para mobilizar através do consentimento” (Carmo, 2014), esta deverá ser partilhada entre o Diretor e dos demais líderes e colaboradores. Deste modo, a eficácia escolar depende do exercício de uma liderança adequada, conducente à participação e envolvimento dos vários docentes. Mais, as lideranças formais “dependem, sobretudo, das qualificações dos seus agentes e da sua capacidade para promoverem condições situacionais específicas em benefício da transformação da organização através do *empowerment* dos diversos

actores” (Barroso, 2008). Importa, pois, focar o papel da liderança na procura de soluções, pensando no futuro e continuando a acreditar nas pessoas e no sucesso. Porque, o “insucesso de hoje pode ser a oportunidade de amanhã” e, “por vezes, os sucessos só são possíveis devido a alguns insucessos, que nos fazem crescer no pensamento, na relação com os outros, na operacionalização e na monitorização” (Pina e Cunha & Rego, 2018).

2.2 Liderança e Clima Organizacional

Depois de analisados os conceitos de liderança e gestão, este capítulo pretende avaliar a relação existente entre liderança, clima organizacional e cultura organizacional enquanto fatores determinantes para a gestão das organizações escolares e para o desempenho dos respetivos líderes e gestores.

No que respeita à liderança, há que ter em atenção alguns aspetos basilares, nomeadamente como o poder é exercido e como é feita a gestão de conflitos. A tomada de decisão é igualmente muito importante, assim como o tipo de relação que é estabelecida entre os diversos intervenientes na organização escolar. Naturalmente que a variável que poderá condicionar ou facilitar estes processos está diretamente relacionada com a importância e o peso que são dados a qualquer um dos critérios enumerados. Através dos vários tipos de ação, o líder contribui para o clima e cultura da organização tornando-a mais ou menos aprazível e motivadora, consoante for o grau de democraticidade, autoridade, negociação e diálogo que preconiza no desempenho das suas funções.

2.2.1 Conceito de clima organizacional.

Para Chiavenato (2003), “as pessoas trazem para as organizações suas habilidades, conhecimentos, atitudes, comportamentos e perceções” (p. 129), independentemente do papel por elas desempenhado. No entanto, para que as pessoas possam colocar em prática, da melhor forma, o que sabem, é preciso que estejam inseridas em um ambiente agradável e motivador. Daí emana a importância de que os trabalhadores se sintam bem dentro do ambiente de trabalho, para que possam produzir o melhor possível.

O conceito de clima organizacional joga-se, em grande medida, na tensão existente entre controlo e liberdade:

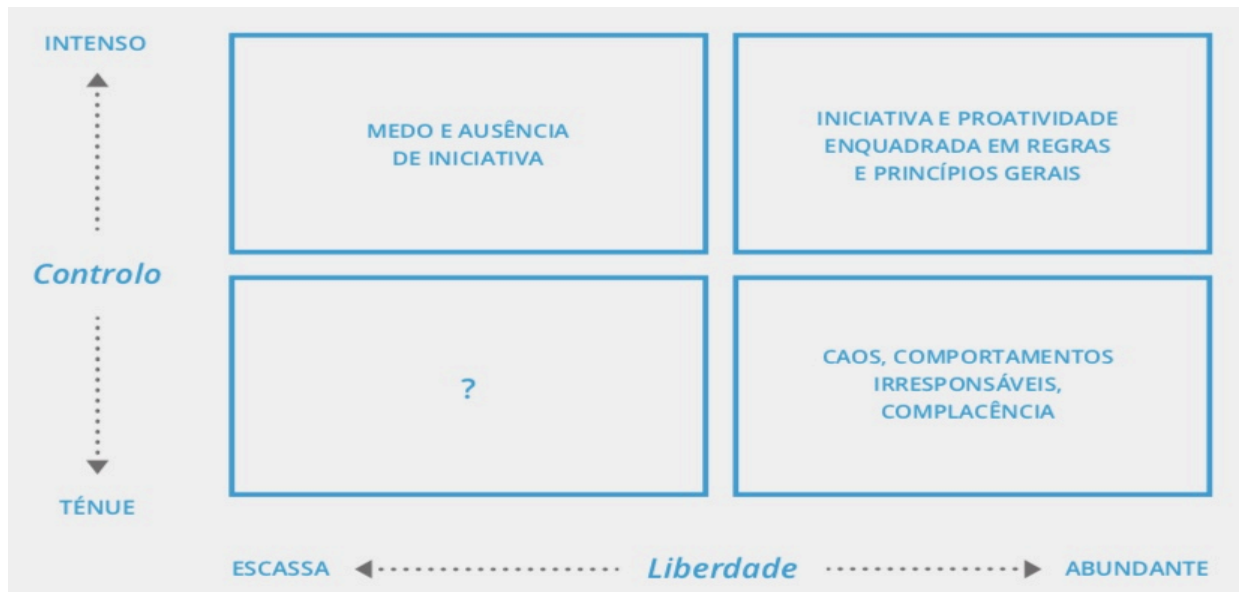
Quadro 5 – A tensão entre o controlo e a liberdade

	CONTROLO	LIBERDADE
Finalidade e vantagens	<ul style="list-style-type: none">• Assegura que o colaborador se orienta pela estratégia.• Confere rumo aos processos.	<ul style="list-style-type: none">• Assegura que o colaborador faz uso de todo o seu potencial e desenvolve iniciativa.
Situações em que é recomendável ou necessário	<ul style="list-style-type: none">• Necessidade de rápida mudança de rumo.• Crise.	<ul style="list-style-type: none">• A autonomia e a criatividade do colaborador são importantes para o seu desempenho.• Espera-se que o colaborador tome decisões rápidas, consoante a necessidade do momento e as exigências da situação.
Condições da sua eficácia	<ul style="list-style-type: none">• Confiança na gestão.• Liderança pelo exemplo.	<ul style="list-style-type: none">• Colaborador é confiável e competente.• Colaborador é dotado de grande necessidade de autonomia e liberdade.
Dificuldades e desafios	<ul style="list-style-type: none">• Controlar sem coartar potencial.	<ul style="list-style-type: none">• Requer tempo, atenção, e acompanhamento q.b.• A delegação sem acompanhamento é perigosa; com demasiado acompanhamento, não é genuína delegação.

Fonte: Pina e Cunha e Rego (2018, p. 17).

Em função do grau de presença dessas duas dimensões, é possível caracterizar o tipo de clima organizacional existente:

Figura 4 – Controlo x liberdade = Clima organizacional



Fonte: Pina e Cunha e Rego (2018, p. 18).

Sendo missão da gestão de recursos humanos das organizações motivar (ou pelo menos tornar satisfeitos os funcionários), é necessário diagnosticar, com periodicidade, o clima organizacional, para verificar se essa missão está a ser cumprida.

A “sociedade humana é feita de organizações que fornecem os meios para o atendimento de necessidades das pessoas” (Ribeiro & Colpo, 2016), as quais, segundo Arminda Neves, correspondem a um “conjunto articulado de recursos com vista à prossecução de uma ou mais finalidades, que justificam a sua razão de ser” (Neves, 2002, p. 272).

Daquele conjunto articulado de recursos fazem parte, necessariamente, as pessoas, o que permite afirmar que não existem organizações sem os recursos humanos. Subjacente a estes, encontramos a Liderança e a motivação como traços fundamentais no seio da organização.

Subsequentemente, emerge o clima organizacional, entendido como a qualidade ou propriedade do ambiente organizacional que é percebida ou experimentada pelos membros da organização e que influencia o seu comportamento ou, numa outra definição, como o “estado do corpo social de uma organização ou de uma situação de trabalho” (Neves, 2002, p. 268). Este clima da

organização está, assim, intimamente ligado ao relacionamento interno dos seus membros, nomeadamente à sua motivação para as funções que desempenham nos vários contextos.

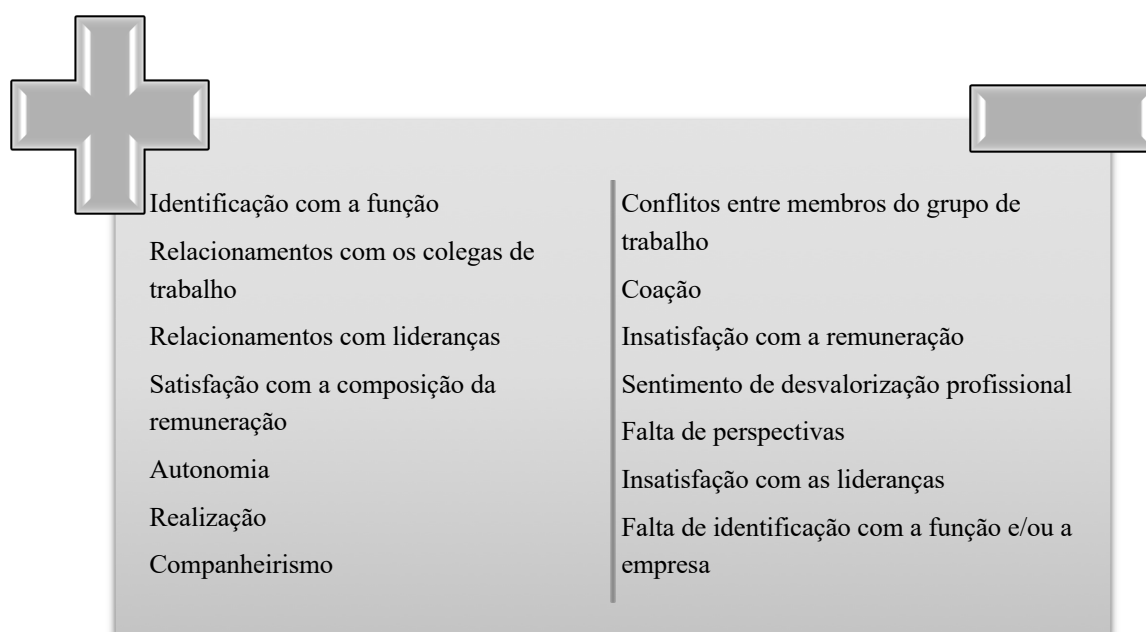
Desta forma, o clima organizacional influencia a capacidade de resposta dos demais membros da organização espelhada pela motivação ou desmotivação que estes manifestam. Como refere Pereira:

confrontar o propósito da organização com a motivação dos seus membros é uma diligência indispensável para se entender o ajustamento das pessoas na organização, a sua interdependência, o produto do trabalho, a satisfação que tudo isso lhes traz, e mesmo, as tensões a que ficam submetidas e lhes acarretam consequências, más ou boas. (1999, p. 171).

Relativamente ao conceito de motivação, Neves (2002) define-a como sendo o “grau de interesse e implicação no trabalho decorrente da adequação das características pessoais à natureza intrínseca ao mesmo (p. 271).

Chegamos, assim, à identificação de fatores que concorrem positiva ou negativamente para o clima organizacional:

Figura 5 – Fatores associados ao clima organizacional



Fonte: Pôncio (2017). Adaptado.

Estes fatores poderão servir de base a um estudo, preconizado pela liderança de uma organização, com o objetivo de aferir o estado de satisfação e motivação do clima na sua organização. Em vários casos, estes estudos realizam-se por entidades externas (empresas de consultoria, por exemplo), contratadas pelos agrupamentos para a realização da avaliação interna destes.

O estudo do clima organizacional leva-nos a ter uma perceção acerca do grau motivacional dos elementos da organização, do ambiente que nela se vive, bem como ao grau de satisfação dos vários elementos face ao tipo de liderança, à forma como são desenvolvidos os objetivos e à missão da organização, sem esquecer alguns dos fatores condicionantes desse mesmo clima, tais como os valores, as crenças, as normas e os princípios da organização.

Segundo Neves (2000), o conceito de clima organizacional pode ser abordado de acordo com 4 perspetivas diferentes, sem que se excluam ou autoexcluam:

- A perspetiva organizacional;
- A perspetiva psicológica;
- A perspetiva psicossocial;
- A perspetiva cultural.

No que respeita à primeira, o clima é encarado como uma manifestação objetiva das características da organização. A perspetiva psicológica coloca a ênfase no indivíduo, quer como processador da informação, quer como origem do clima emergente. A perspetiva psicossocial evidencia as interações individuais e os processos de influência social subjacentes. A última, a perspetiva cultural, considera que o clima organizacional é algo criado por um grupo de indivíduos que interagem e partilham uma estrutura de referência e um clima comuns, ou seja, a cultura organizacional. O clima consiste, portanto, numa representação criada pela interação dos indivíduos na organização” (Neves, 2000). Essa representação irá depender, naturalmente, da interação e da partilha de objetivos entre os indivíduos, bem como do seu grau de satisfação.

2.2.2 Clima organizacional versus Cultura organizacional.

Nem sempre é fácil distinguir clima e cultura. Ambos os conceitos poderão ser confundidos, dado o seu grau de interligação dentro da organização. O clima de uma organização é algo que se vive e altera diariamente pelos vários elementos integrantes da organização. A cultura organizacional é algo composto pelos valores e pelas crenças que constituem a base de atuação dos gestores de uma organização, mesmo que nas diferentes equipas da estrutura, se verifiquem mudanças nos seus elementos. Dir-se-á que a cultura é o código de conduta de uma organização, encontrando-se fortemente enraizada na organização.

Assim, enquanto a “cultura inclui valores centrais e interpretações consensuais sobre como as coisas são, já o clima inclui perspetivas individualistas que são modificadas frequentemente de acordo com a mudança das situações e o surgimento de novas informações” (Rocha & Pelógio, 2014, p. 300).

A cultura organizacional reveste-se de uma grande subjetividade quanto à sua análise, subsistindo duas vertentes epistemológicas principais: a “funcionalista, que considera a cultura organizacional como algo que a organização possui (variável); e a interpretativista, que considera a cultura organizacional como algo que a organização é (metáfora)” (Rocha & Pelógio, 2014, p. 295).

Daquela vertente epistemológica, emana o modelo *Competing Value Model (CVM)*, que permite analisar a cultura organizacional, organizado em dois eixos fundamentais: o eixo flexibilidade-controlo e o eixo ambiental (externo-interno).

Da múltipla conjugação desses eixos, emergem quatro tipos de cultura – grupal, inovadora, hierárquica e racional – representadas na figura seguinte:

Figura 6 – Principais dimensões do CMV e os tipos de Cultura Organizacional



Fonte: Rocha e Pelógio (2014, p. 296).

Numa avaliação mais direta entre os dois conceitos, poder-se-á afirmar que é o significado que diferencia clima de cultura, pois enquanto no primeiro se procura avaliar o grau em que as características organizacionais são percebidas pelas pessoas como contribuindo para o seu bem-estar, nesta última o que se avalia é a expressão dos valores e normas. Assim, a análise evolutiva destes dois conceitos revela uma diferenciação quer do ponto de vista teórico, quer metodológico.

Segundo a análise evolutiva, o estudo do clima remonta aos anos trinta do século passado, pese embora as inúmeras revisões e sistematizações. A cultura é de origem recente em termos de estudo no contexto organizacional (final dos anos 70) e quer do ponto de vista teórico, quer metodológico, encontra-se ainda em fase de desenvolvimento (Neves, 2000).

Em suma, o clima:

é um conceito mais de natureza individual e a cultura é mais de natureza grupal, ou seja, no clima o objetivo principal da medida consiste em saber o que significam em termos de bem-estar individual as características organizacionais, enquanto na cultura o alvo é o significado coletivo imanente às diversas manifestações de cultura, o qual fornece justificações para a conduta organizacional e possibilita a sobrevivência do grupo (Neves, 2000, p. 63).

2.2.3 Liderança e cultura organizacional.

Todas as organizações têm uma cultura própria baseada nos seus valores, nas crenças, nos costumes dos seus indivíduos. A cultura da organização é criada pelas ações dos seus líderes.

Segundo Rodris (2011), quem lidera hoje uma organização tem obrigação de criar um bom clima de trabalho de forma a envolver os colaboradores no alcance dos objetivos propostos, pois a “satisfação profissional” encontra-se afetada pelas circunstâncias atuais de grande mudança (pp. 117, 233).

É uma das funções do líder, através do estilo de liderança praticado, propiciar a todos os envolvidos numa determinada missão, um bom clima organizacional – neste caso, clima educacional, face ao objeto de investigação.

Conforme referem Picado e Pinto, o insucesso na realização desse objetivo faz emergir sentimentos de desmoralização, de desmotivação ou de desencanto, cujas consequências terão repercussões psicológicas e laborais negativas (2011). Este cenário pode ter como resultado o posicionamento da profissão docente no grupo profissões de risco, por força do desgaste gerado pelas diversas condicionantes intrínsecas ao serviço docente, associado ao clima organizacional que reforça esse desgaste.

Para melhor compreender a relação entre o tipo de clima e as diversas dimensões organizacionais, observe-se a seguinte classificação:

Quadro 6 – Tipologia do Clima Organizacional de Likert

Dimensão	Tipo de Clima Organizacional			
	Autoritário (Sistema 1)	Paternalista (Sistema 2)	Consultivo (Sistema 3)	Participativo (Sistema 4)
Processo de Liderança	- Autocrático	- Autoritário - Alguma confiança	- Consulta - Confiança elevada	- Delegação de responsabilidades - Confiança elevada
Motivação	- Hostilidade - Desconfiança - Insatisfação	- Condescendência - Pouca satisfação - Ausência de responsabilidade	- Razoável satisfação - Sentimento de responsabilidade	- Implicação - Participação
Interacções	- Ausência de cooperação - Influência descendente	- Pouca cooperação - Influência descendente	- Cooperação moderada - Influência moderada nos dois sentidos	- Cooperação generalizada - Influência dos membros
Comunicação	Pouca comunicação Distorção e desconfiança	Pouca comunicação Precaução na comunicação	Predomina a descendência	- Descendente, lateral e ascendente
Controlo	- Feito a nível superior	- Feito a nível superior	- Delegação de processos de controlo	- Implicação dos níveis inferiores
Decisão	- Tomada a nível superior - Pouco motivante	- Tomada a nível superior - Ausência de trabalho em equipa	- Tomada a nível superior - Membros tomam decisões mais específicas	- Decisão disseminada por toda a organização
Fixação de objectivos	- Os objectivos são ordens	- Os objectivos são ordens	- Estabelecidos depois de discutidos	- Participada
Objectivos de desempenho	- Nível médio	- Nível elevado	- Nível muito elevado	- Nível elevadíssimo

Fonte: Santos (2010, p. 54).

Em suma, para que haja um bom clima organizacional, é fundamental a ação do líder no que respeita à motivação, à capacidade de envolver os vários indivíduos num trabalho colaborativos e com objetivos claros e comuns, através dos quais todos se sintam envolvidos. Segundo Bolívar (1997, p. 30), só uma “liderança transformacional, moral e cultural”, promotora de uma gestão participada, poderá tornar uma escola eficaz e consequentemente só nela poderemos constatar um bom clima organizacional.

2.3 Reformas na Educação

É importante, no contexto deste trabalho, fazer uma breve súmula das principais ideias reformistas do ensino em Portugal, dando-se ênfase, nomeadamente, aos aspetos organizacionais subjacentes às mesmas, mas também ao enquadramento socioeconómico que dava corpo à sociedade portuguesa nesses mesmos períodos.

O setor da educação tem sofrido inúmeras alterações, quer do ponto de vista dos currículos, nomeadamente com a introdução de alguma autonomia na construção e implementação dos mesmos, quer da estrutura organizacional da escola. Desde logo, as diversas alterações operadas na escolaridade obrigatória associadas à introdução de ciclos, por oposição às fases. Depois, a exigência na formação académica dos docentes e dos demais profissionais que fazem parte da estrutura das organizações escolares, com o aparecimento dos agrupamentos e mega agrupamentos. Por fim, a relevância atribuída à autonomia na gestão e à cada vez maior descentralização do poder central e à articulação com o poder local dando muita atenção às realidades sociais em que cada organização se insere.

Estes são alguns dos pontos que nos fazem olhar para escolas de hoje, de amanhã, sem deixar de conhecer um pouco de história de ontem.

2.3.1 Contextualização histórica do ensino em Portugal.

O sistema educativo português confunde-se, em grande medida, com os preceitos ideológicos e os modelos de organização social dominantes nos diferentes momentos do país. Os primórdios do ensino formal situam-se no período da idade média, e caracterizam-se sobretudo pela prevalência do ensino monástico, com particular relevo em Coimbra e Alcobaça, com o foco principal de ensinar a ler, escrever e contar.

É já no século XIII, em pleno reinado de D. Dinis, que nascem em Lisboa os “Estudos Gerais”, embrião da primeira Universidade em Portugal, transferidos no século XVI em definitivo para Coimbra. Até à reforma pombalina, e com exceção daquela Universidade, é notória a influência dos Jesuítas na organização formal do sistema de ensino, sobretudo alavancada numa vasta rede de colégios por todo o território nacional onde o ensino era gratuito.

Com o século XVIII e a expulsão dos Jesuítas de Portugal, inicia-se o processo de progressiva afirmação do Estado no contexto do Sistema de Educação do país. É assim que, em 1772, pela mão do Marquês de Pombal, se realiza a reforma geral do ensino, a qual teve como uma das suas consequências a abertura das Escolas Menores, entretanto disseminadas pelo território continental, insular e ultramarino português. Nessa altura, o número de professores previstos, juntamente com os dos “mestres de ler”, é já de 1837, sendo ainda levada a cabo uma iniciativa inédita em toda a Europa de financiamento das despesas com a educação, sob a forma de imposto – o subsídio literário.

Com a ascensão ao trono de D. Maria I, é revertido o papel das ordens religiosas no ensino, o qual regressa, em grande parte aos Conventos e à gestão da Igreja. Também neste reinado é de assinalar a criação do ensino feminino, sendo instituídos em Lisboa lugares de “mestras de meninas”.

Já em plena revolução liberal, é publicado em 1835 o “Regulamento Geral da Instrução Primária” que se constitui na primeira grande reforma do regime constitucional. Outro facto notável é a criação do Conselho Superior da Instrução Pública, que normaliza a tutela do ensino. É desta mesma época a introdução da educação física na instrução primária.

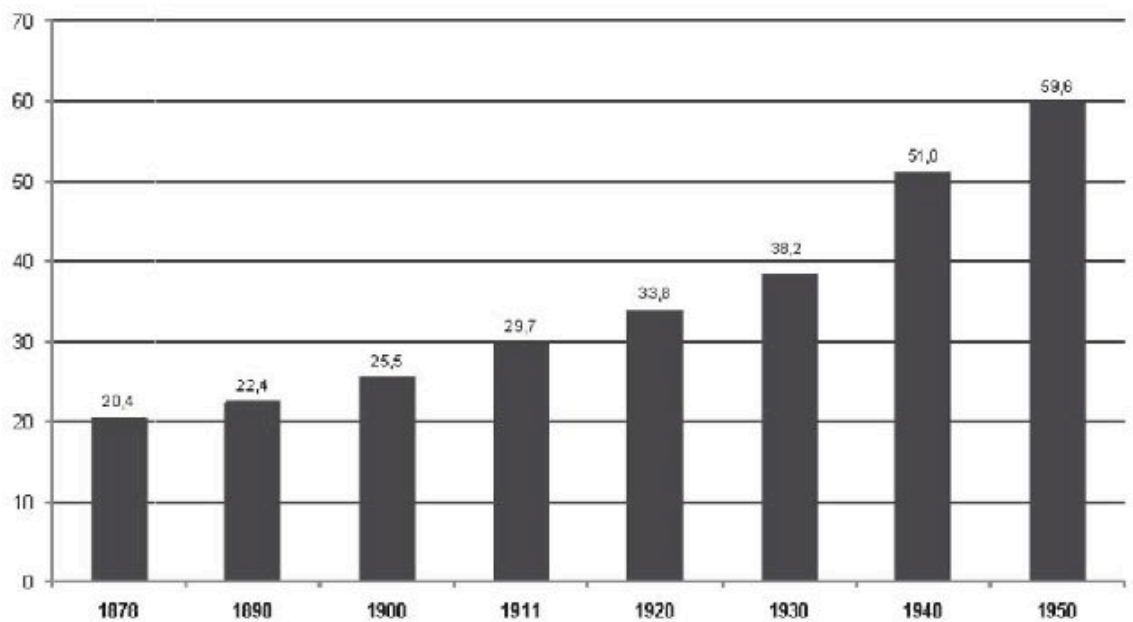
Em 1911, a “reforma do ensino primário (...) engloba o ensino infantil e o ensino normal primário. Dois conhecidos escritores e pedagogos estão por detrás desta reforma, João de Barros e João de Deus, este último autor da (...) cartilha maternal” (Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura, s.d., p. 19).

Conforme refere Correia, pela mão dos republicanos:

o ensino primário é elevado à condição de organização socializadora de conhecimentos e de valores, fundado no princípio da igualdade, mercê da gratuitidade da sua frequência e da sua neutralidade em matéria religiosa (...). A educação escolar emerge, à semelhança do processo verificado durante a III República em França, como motor de aperfeiçoamento da espécie humana, denotando uma demopédia de base iluminista combinada com o positivismo e cientismo do século XIX, orientando-se para a consecução da finalidade maior do acto educativo: a liberdade e autodeterminação do pensamento objectivo e da consciência (...). A República tinha, assim, como projecto, transformar culturalmente a sociedade portuguesa e, segundo João de Barros, principal conceptor da reforma de 1911, republicanizar o país pela via da instrução e da educação (2010).

Este período caracteriza-se, ainda assim, por elevadas taxas de analfabetismo, cuja prevalência se mantém pelo menos até à década de 50 do século XX, conforme se constata pela análise da figura seguinte:

Figura 7 – Taxas de alfabetização da população portuguesa maior de 7 anos de idade (1878-1950)



Fonte: Correia (2010).

A reforma de 1911 mantém uma escolaridade obrigatória em três anos, assegurada pelo ciclo elementar, mas apresenta uma outra conceção, organização e missão do ensino primário. Assim,

“o ensino primário alarga-se para cima e para baixo: para baixo recobre a educação pré-escolar, à época denominada de ensino infantil; para cima, institui dois ciclos de estudos novos - o grau complementar (com duas classes - a 4ª e a 5ª) e o grau superior (com três classes). O ensino infantil, o complementar e superior eram de frequência facultativa e gratuita” (Correia, 2010).

2.3.2 Do estado novo à democracia.

O golpe militar de 28 de maio de 1926 faz cair a I República e emergir o Estado Novo. Com ele, a escola adquire uma nova configuração, associada à formação do “homem submisso” e à doutrinação dos valores defendidos pelo Estado Novo – Deus, Pátria, Família e Autoridade. António de Oliveira Salazar exerce, por esta altura, um controlo rigoroso de todos os Ministérios e ministros, nomeando Cordeiro Ramos para colocar em prática a sua ideologia.

Para Salazar, não bastava governar a vida económica e financeira do país. Era igualmente necessário colocar em prática a defesa dos valores do regime por contraponto à circulação de ideias que pudessem colocar em causa os ideais que defendia de submissão da população. Ele pensaria por todos e decidiria o que seria melhor, levando os jovens a consumir ideias de inspiração nacionalista e cristã. Neste contexto, a administração educativa era caracterizada por um profundo centralismo. Era na capital, Lisboa, que se localizavam as Direções Gerais, a nomeação dos reitores, no caso dos Liceus e dos diretores no caso das Escolas Comerciais.

Todo o processo educativo era controlado, não só ao nível dos recursos humanos, mas também ao nível dos programas escolares, que eram únicos e orientados por um livro universal. Do mesmo modo, os professores eram muito controlados no que respeita à divulgação das suas ideias políticas e ideológicas.

Com o desaparecimento de Salazar e a subida ao poder de Marcelo Caetano, surge uma nova visão da Educação. Veiga Simão, que tutelava por essa altura a pasta da Educação, promove o “Projeto de Sistema Escolar”. Esta nova visão abarcou todo o sistema educativo português e teve como reflexos a sua institucionalização, a extensão da escolaridade obrigatória para os oito anos, a polivalência do ensino secundário, com o acréscimo de mais um ano e a consagração do princípio da democratização do ensino no nosso país, antecâmara daquilo que viria a ser o dealbar do processo democrático.

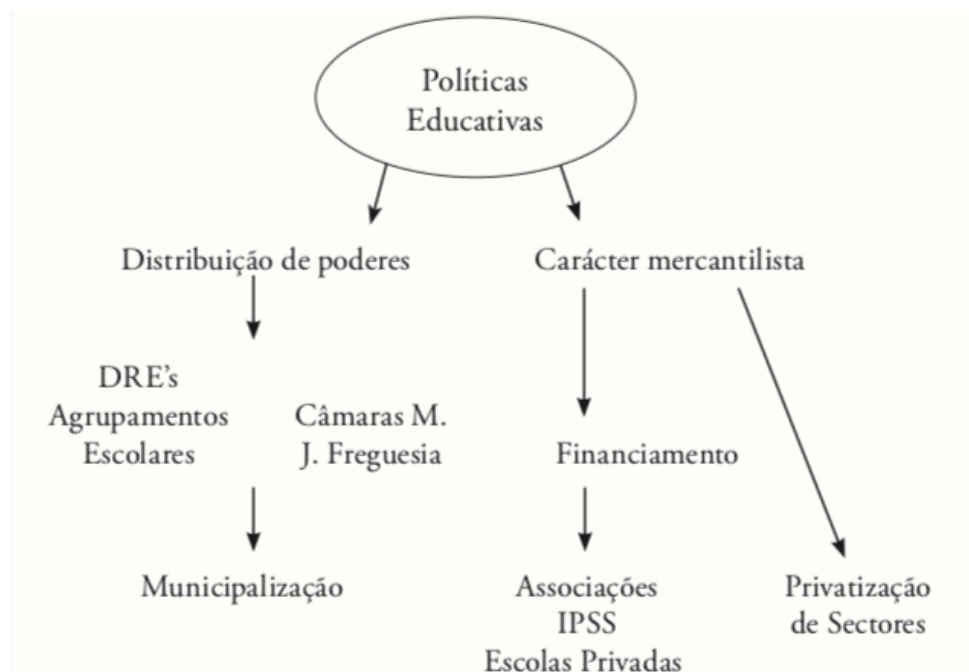
2.3.3 O impacto da democracia.

Com a chegada da democracia em 1974, Baixinho (2017) refere que:

“surge um movimento crescente de afirmação da vontade das populações locais participarem na resolução dos seus problemas e na definição dos seus destinos, que marca o (re) início de uma (...) emancipação dos poderes locais em termos de responsabilidades públicas. Nessa sequência, desenvolve-se no país um processo de autonomia municipal, com os seus reflexos a incidirem na política educativa nacional, especialmente ao longo da segunda metade dos anos de 1980. Os municípios passam a intervir cada vez mais na ação educativa ao liderarem e planearem políticas educativas locais mais ou menos explícitas, ao apoiarem os estabelecimentos de ensino, ao implementarem ou coadjuvarem a concretização de diversos projetos de parceria, ao investirem em técnicos, equipamentos e infraestruturas”.

Esta municipalização dá origem a uma repartição do controlo das Escolas por parte do Ministério da Tutela e dos Município decorrente de uma configuração híbrida das políticas educativas vigentes:

Figura 8 – A Configuração híbrida das políticas públicas



Fonte: Baixinho (2017, p. 120).

Esta é, na atualidade, a configuração e organização do Ensino Básico em Portugal, resultante da descentralização de competências para as autarquias locais, em que o papel ministerial se centra sobretudo na regulação do sistema e na definição das grandes orientações de natureza programática e pedagógica.

2.4 Autonomia e Agrupamentos

A consagração da autonomia das Escolas e a progressiva criação de Agrupamentos constituem dois marcos fundamentais da Lei de Bases do Sistema Educativo português, espelho da visão descentralizadora do Estado no período democrático.

Os Estabelecimentos de Ensino passam a ter projetos educativos próprios, onde os contextos local e regional são tidos em conta no respetivo funcionamento e orientação pedagógica.

É por esta altura que as Escolas adquirem igualmente autonomia para definirem o seu plano de ação, gerirem um orçamento próprio e traçarem o caminho a dar às suas orientações pedagógicas, curriculares, administrativas e culturais.

2.4.1 Conceito de autonomia.

O conceito de autonomia é explicitado no artigo 3.º, do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos (1998):

“Poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógicos, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (artigo 3º).

Em complemento, o conceito de autonomia é reforçado mais tarde pelo Contrato de Autonomia, regulamentado através da Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto, que define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência, e que no seu artigo 5.º (2012), define o Contrato de Autonomia:

- Ponto 1 – O acordo celebrado entre a escola, os serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência e, sempre que conveniente, outros parceiros da comunidade, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do Projeto Educativo apresentado pelos órgãos de administração e

gestão de uma escola ou agrupamentos, verificadas as condições previstas no artigo 7.º, e tendo por base a matriz anexa à presente Portaria;

- Ponto 2 – Os níveis de competência e de responsabilidade a atribuir são objeto de negociação entre a escola, Ministério de Educação e Ciência e, quando existam os outros parceiros;
- Ponto 3 – Sem prejuízo do disposto no número seguinte, a duração do contrato é estabelecida entre as partes, não podendo, em regra ser inferior a três anos escolares completos, podendo ser renovado, parcial ou totalmente suspenso, ou resolvido, nos termos do presente diploma;
- Ponto 4 – Os contratos celebrados com escolas às quais o Ministério da Educação e Ciência expressamente reconheça tratamento prioritário no âmbito de candidaturas a programas de apoios financeiros públicos, nacionais e ou comunitários, têm a duração de um ano, renovável, por declaração expressa de ambas as partes, por iguais períodos de tempo, até ao limite de duas renovações, sem prejuízo da celebração de futuros novos contratos;
- Ponto 5 – Os contratos de autonomia entram em vigor após a respetiva homologação por parte do membro do governo responsável pela área da educação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo vem reforçar a “distribuição de poder nas decisões educativas, através da descentralização dos órgãos e da participação popular na definição da política e na direção e gestão dos estabelecimentos de ensino” (Formosinho, Fernandes, Machado, e Ferreira, 2005, pp. 115-116).

Adicionalmente, para garantir que os alunos têm uma matriz comum de aprendizagens, independentemente da Escola que frequentam, e no respeito pela autonomia de cada estabelecimento ou agrupamento, foi lançado o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, assente nos sete pilares da cultura de autonomia e responsabilidade preconizados por Edgar Morin (Martins, et al., 2017, p. 5):

1. Prevenção do conhecimento contra o erro e a ilusão;

2. Ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado;
3. O reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana;
4. Aprendizagem duma identidade planetária considerando a humanidade como comunidade de destino;
5. Exigência de apontar o inesperado e o incerto como marcas do nosso tempo;
6. Educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes; e,
7. Desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva”.

É estabelecido, fruto da Lei de Bases do Sistema Educativo, um *continuum* entre a escola e o território onde esta se encontra implantada através da “introdução de uma concepção de escola, não já como serviço local de estado, mas como comunidade educativa” (Formosinho et al., 2005), assente numa descentralização alavancada em “organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado e, portanto, não sujeitos ao poder de direção do Estado, autónomos administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais” (Formosinho et al.).

2.4.2 Agrupamentos.

A formação de agrupamentos de escolas – aglomerados educativos dotados de órgãos de gestão e administração próprios – constituiu um marco, a par da autonomia, na reforma educativa iniciada pela Lei de Bases do Sistema Educativo. A visão para a constituição destes aglomerados possibilitou juntar várias unidades orgânicas como os estabelecimentos de educação (pré-escolar) e os estabelecimentos de ensino (1.º ciclo, 2.º ciclo e secundário). Estes agrupamentos podem apresentar-se sob duas tipologias distintas: verticais ou horizontais, conforme a realidade de cada região. Se na mesma área geográfica houver um conjunto de estabelecimentos escolares, de ciclos de ensino distintos, a organização é vertical. Neste caso, é facilitada a articulação dos

alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, evitando-se o isolamento dos estabelecimentos e das várias comunidades educativas, prevenindo a exclusão social e possibilitando o reforço da capacidade pedagógica entre os vários estabelecimentos. No caso da organização horizontal, são agrupados os estabelecimentos de educação e ensino de um mesmo nível de ensino.

Os agrupamentos funcionam mediante requisitos específicos, tais como a existência de projetos pedagógicos comuns, a construção de percursos escolares integrados e a articulação curricular entre os diferentes níveis educativos e ciclos que os compõem (por via da sua proximidade e identidade geográficas). Ainda assim, cada unidade orgânica constituinte do agrupamento mantém uma identidade própria (por vezes com patronos específicos) distinta da que identifica aquele. Cada unidade tem um coordenador – de estabelecimento – que assegura a ligação e a relação entre as diversas unidades orgânicas e órgãos de administração e gestão. Este coordenador tem funções específicas – estabelecidas no artigo 33º do Decreto-lei n.º 115-A/98 – sendo, em regra, designado pelos órgãos de gestão do agrupamento.

2.4.3 Do regulamento interno às limitações na autonomia das escolas.

O regulamento interno é o documento que define o modo de funcionamento do estabelecimento ou agrupamento de escolas. Trata-se de um documento elaborado por toda a comunidade educativa, a partir das propostas de cada departamento curricular.

Aquele documento tem por base as particularidades da instituição e das características sociais e económicas onde esta se insere e é aprovado pelo Conselho Geral, órgão máximo do agrupamento.

Por força dessas especificidades, diferentes regulamentos são colocados em prática em agrupamentos distintos, de acordo com os requisitos e o contexto de cada instituição. Deste modo, é dado espaço à autonomia, através da incorporação no documento de aspetos particulares de cada estabelecimento que, consequentemente, conduzem a práticas específicas de cada instituição.

Ainda assim, poderão existir condicionamentos à autonomia, por força da ocorrência dos seguintes cenários:

- Conformação dos regulamentos internos à matriz doutrinária do órgão que aprova o documento;
- Erosão provocada pela dissonância entre o plasmado no documento e o modelo preconizado pelo Ministério e/ou pelo Conselho Geral, com potenciais discordâncias a serem tendencialmente desfavoráveis à escola ou agrupamento, fruto do desequilíbrio de poderes entre duas entidades em papéis antagónicos – regulado e regulador.

Em todo o caso, o cenário anterior à entrada em vigor da legislação enquadradora da autonomia era substancialmente limitador, dado que, em proliferassem” os discursos de descentralização, da territorialização, da participação e da Autonomia, (verificava-se) que o Estado descentraliza(va) apenas responsabilidades na área da gestão e não (..) as funções que (poderiam) assegurar a construção de políticas educativas locais” (Formosinho et al, 2005). No mesmo sentido, Lima salienta que:

a autonomia é uma palavra-chave, um conceito e uma ideia relevante na luta por uma escola mais democrática, que vem sendo, atualmente, objecto de reconceptualização como um mero elogio da diversidade da execução periférica das decisões centrais. É, de facto, uma ideia do género: sejam autónomos na execução das decisões que nós já tomámos por vós” (2004, p. 7).

Barroso (1996) afirma ainda que estabelecer políticas que visem a construção da autonomia não garante por si só, que ela seja alcançada. Não existe uma autonomia decretada, mas uma construção social, resultante da rede de relações entre os diversos atores que constituem a escola.

Perante estas opiniões, de certa forma espelhando as diversas realidades das escolas e dos agrupamentos em Portugal acerca da Autonomia, poder-se-á dizer que, por um lado, temos a vertente formal da autonomia, baseada nos normativos da tutela e, por outro, uma vertente mais informal, com o estabelecimento de relações de dependência com o meio e a comunidade local e permitindo a participação e interação de todos os elementos da comunidade com vista à construção de uma identidade do próprio agrupamento ou escola.

A autonomia é um conceito que ainda se encontra muito enraizado nos normativos da tutela que, sendo abrangentes, não discriminam positivamente as realidades das escolas, dos meios e dos agrupamentos. A autonomia deve ser construída de dentro para fora das escolas/agrupamentos

em conjunto com cada uma das realidades sociais e económicas que as suportam e frequentam. É suposto respeitar a diversidade, as desigualdades locais, sociais e económicas das respetivas áreas geográficas, mas nem sempre essa realidade acontece. Ainda assim, a autonomia tem um papel determinante na vida quotidiana das escolas, face à tomada autónoma de decisões subjacentes à construção de relações internas e externas e à prossecução de uma verdadeira e plena participação democrática que a mesma encerra.

2.4.4 Administração da escola – Autonomia, legislação e inovação.

A gestão e administração das escolas recebem, em 1998, novo enquadramento, com a publicação do Decreto-Lei 115-A/98. Este diploma deu origem a uma nova organização na gestão e administração dos estabelecimentos escolares no início do ano letivo seguinte à sua entrada em vigor, com uma exceção: os casos em que os designados “Conselhos Diretivos” não tivessem cessado os seus mandatos.

Com este Decreto-Lei, o Regime de Autonomia, Administração e Gestão tornou-se assim vinculativo aos estabelecimentos de ensino público não superior, com a consequente necessidade de constituir os Agrupamentos Escolares. Tal foi ao encontro do que estava já estipulado no Despacho Normativo 27/97 de 2 de junho (1997), que regulamentou a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão das escolas.

Foram definidos e regulamentados os diferentes órgãos de gestão e administração dos agrupamentos, a saber:

- Assembleia de Escola;
- Direção Executiva;
- Conselho Pedagógico;
- Conselho administrativo;
- Estruturas de orientação educativa; e,
- Serviços especializados de apoio educacional:
 - Necessidades Educativas especiais (NEE);
 - Serviço de Psicologia e Orientação (SPO).

Surge ainda o enquadramento institucional do envolvimento dos pais, encarregados de educação e alunos perante o processo de ensino-aprendizagem. Face a estas alterações, é dada à Escola a possibilidade de estabelecer contratos de Autonomia com as Direções Regionais de Educação e com as diversas Associações e Parceiros da comunidade social e económica envolvente.

Decorre ainda do diploma a explicitação clara dos princípios orientadores deste novo modelo de Administração e Gestão das escolas.

Assim, no seu artigo 4.º, são definidos os princípios orientadores da Administração das Escolas:

- a) Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, de modo adequado às características específicas dos vários níveis de educação e ensino;
- b) Primado de Critérios de natureza pedagógica e científica sobre os critérios de natureza administrativa;
- c) Representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa;
- d) Responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo;
- e) Estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantido a existência de mecanismos de comunicação e informação;
- f) Transparência dos atos de administração e gestão.

No âmbito dos princípios referidos anteriormente, bem como no desenvolvimento da Autonomia da Escola, foram ainda enquadrados:

- a) A integração comunitária, através da qual a escola se insere numa realidade social concreta, com características e recursos específicos;
- b) A iniciativa dos membros da comunidade educativa, na dupla perspetiva de satisfação dos objetivos do sistema educativo e da realidade social e cultural em que a escola se insere;

- c) A diversidade e a flexibilidade de soluções suscetíveis de legitimarem opções organizativas diferenciadas em função do grau de desenvolvimento das realidades escolares;
- d) O gradualismo no processo de transferência de competências da administração educativa para a escola;
- e) A qualidade do serviço público prestado;
- f) A sustentabilidade dos processos de desenvolvimento da Autonomia da Escola;
- g) A equidade, visando a concretização;
- h) A igualdade de oportunidades.

Perante este modelo de Gestão e Administração das escolas, foram ainda elencados os seus grandes princípios:

- a) Respeito pela democraticidade, ou seja, participação e representatividade no diálogo de todos os elementos da comunidade educativa – docentes, não docentes, alunos, pais, autarquias, coletividades e entidades económicas e culturais;
- b) Interação entre todos os elementos referidos na alínea anterior;
- c) Prevalência de critérios pedagógicos e científicos face a critérios administrativos;
- d) Consagração das diversas formas de Autonomia quer administrativo-financeira, quer Científico-Pedagógica;
- e) Especialização de diversas funções de gestão;
- f) Possibilitar a vivência escolar participada;
- g) Garantir uma formação mais integral dos alunos nos valores para a democracia e cidadania;
- h) Flexibilidade curricular;
- i) Promoção de medidas para o sucesso educativo;
- j) Integração de diversas estruturas de apoio educativo;
- k) Possibilitar a autoavaliação das escolas.

Com a produção desta legislação, foi possível implementar algumas inovações face ao que estava em vigor até então. Destacam-se, em especial, a formação dos Agrupamentos Escolares, indo ao encontro do já anterior Despacho Normativo 27/97 (1997). Por outro lado, a definição dos órgãos de gestão e administração escolar e de novas estruturas de orientação educativa, bem como de serviços especializados.

Outro aspeto importante, já anteriormente identificado, prende-se com o envolvimento e a participação efetiva dos pais e encarregados de educação e da própria comunidade envolvente.

Este novo enquadramento legal veio lançar as bases para uma escola participada e integradora da e na Comunidade, com vista a uma maior inclusão, fruto da participação de todos os interessados, seja na definição das linhas orientadoras de algumas componentes programáticas do trabalho, seja por via de uma participação direta e efetiva nas atividades quotidianas dos estabelecimentos de educação e ensino, procurando alcançar resultados educativos mais efetivos e melhorados.

2.5 Órgãos de Gestão dos Agrupamentos

Os órgãos de administração e gestão dos agrupamentos são instrumentos centrais para o aperfeiçoamento do sistema educativo, desempenhando um papel central no reforço da autonomia das escolas, bem como na sua flexibilização organizacional e pedagógica.

A sua missão complementa a estratégia governamental de reforço da autonomia, a qual se consubstancia, nomeadamente, em matérias como a reestruturação da rede escolar, a consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, a hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão, a consolidação de uma cultura de avaliação ou o reforço da abertura à comunidade.

Paralelamente, os órgãos de gestão atuam ainda como pivôs do envolvimento de outros parceiros da comunidade, tendo como metas a diferenciação da oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, a constituição de turmas ou a gestão de recursos humanos.

2.5.1 Órgãos de gestão intermédia.

Roldão (1999) destaca a importância de um trabalho pedagógico integrado e articulado entre vários ciclos de Educação e Ensino. Em particular, refere que este possibilita “a planificação conjunta e o diálogo permanente entre os professores dos três ciclos (...) em termos da possibilidade de promover a integração possível através da gestão conjunta do processo de desenvolvimento curricular” (p. 81). Partilhando a mesma visão no domínio da organização e funcionamento das estruturas escolares, Rodrigues (2003) vê as escolas como o rosto da inovação e da mudança educacional, facilitando a troca de experiências e de saberes, o trabalho colaborativo e a articulação entre os docentes dos vários níveis de ensino.

As estruturas de administração e gestão têm como missão central o estabelecimento de vias de comunicação entre os diversos níveis de decisão nas escolas e agrupamentos:

- Conselho Geral;
- Conselhos Executivos;

- Conselhos Pedagógicos;
- Departamentos Curriculares;
- Conselhos de Ano;
- Professores.

Os órgãos de Gestão Intermédia, nomeadamente os Coordenadores de Departamento do 1.º ciclo, facilitam a participação de todos os elementos da comunidade educativa no desenvolvimento de projetos e atividades pedagógicas. Por serem considerados palcos privilegiados de vivência do coletivo, de participação e de reflexão conjuntas, a sua importância tem vindo a crescer no funcionamento e articulação entre os elementos do 1.º ciclo e as estruturas de Chefia.

Hoje em dia, com as complexas exigências da sociedade, as escolas têm de acompanhar essas dinâmicas permanentemente em mutação. Estes órgãos de Gestão Intermédia assumem, pois, um papel muito importante na transformação e modernização do ensino nas escolas. A sua ação integradora e colaborativa entre os diversos elementos do Departamento que dirigem permite que as escolas sejam centros ativos de inovação e desenvolvimento educacional.

Com as mudanças implementadas nas escolas, muito se tem refletido sobre o papel da Gestão Intermédia. Todavia, o grosso do pensamento científico produzido centra-se, sobretudo, no ensino secundário, com a consequente secundarização do primeiro ciclo. Ainda assim, há nessas reflexões questões e preocupações transversais aos diferentes níveis de ensino. Dinham (2007) verificou que, nas escolas onde os alunos obtinham resultados excecionais nos exames, existiam estruturas departamentais cujos coordenadores formavam e lideravam equipas de docentes que concentravam a sua atividade no que era mais relevante para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Brown e Rutherford (1998) afirmaram mesmo, referindo-se ao caso dos coordenadores de departamento, que os gestores intermédios são “a chave do desenvolvimento de departamentos e escolas de sucesso” (p. 75). Os mesmos autores sustentam ainda que o departamento curricular é o contexto mais significativo para se conseguir um impacto relevante na melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas.

2.5.2 Coordenação de Departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O Coordenador de Departamento do 1.º ciclo é o elemento catalisador de sinergias para a criação e implementação de soluções que contrariem os constrangimentos que vão surgindo nos resultados escolares. É o motor da implementação de planos de melhoria, envolvendo os diversos professores nesse desígnio.

É ainda um líder, que deve conhecer as especificidades do agrupamento onde se insere, em particular cada uma das unidades orgânicas do 1.º ciclo que constituem o agrupamento, nas suas mais diversas vertentes: aspetos sociais, heterogeneidade da comunidade educativa, necessidades de resposta, entre outros. Deverá ser, pois, um negociador com a capacidade de fazer refletir os seus parceiros na procura de respostas comuns aos problemas que vão surgindo.

Este órgão deverá ser personificado por alguém com uma boa capacidade de liderança e de diálogo, estimulando as dinâmicas sociais dos pares, no sentido de contribuírem para soluções através de um bom clima organizacional no respetivo Departamento. Este elemento, sendo a ligação entre os órgãos de Gestão de topo e os restantes docentes do Departamento que dirige, deverá também ser o elemento central de promoção de Projetos Inovadores de carácter pedagógico.

2.5.3 Eleição do coordenador do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O Coordenador de Departamento do 1.º ciclo, na qualidade de representante dos professores junto dos órgãos de Gestão e sendo a voz do 1.º ciclo no Conselho Pedagógico deverá ser, tanto quanto possível, consensual. Formalmente, Formalmente, e nos termos do número 5 do artigo 43º do Decreto-Lei 137/2012, o “Coordenador deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de Supervisão Pedagógica, avaliação de Desempenho docente ou Administração Educacional” (2012).

Por outro lado, no que toca à eleição do Coordenador de Departamento, o número 7 do mesmo artigo especifica que o “Coordenador de Departamento é eleito pelo respetivo Departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo Diretor para o exercício do cargo.” O

resultado desta eleição é clarificado pelo número 8, que refere que se considera “eleito o docente que reúna o maior número de votos favoráveis dos membros do Departamento curricular”.

De acordo com o número 9 ainda do mesmo artigo, o mandato atribuído ao Coordenador de Departamento é de 4 anos e cessa funções com o mandato do Diretor.

3. ESTUDO EMPÍRICO

Esta parte do trabalho visa a realização de um estudo de caso que explore os domínios apresentados, do ponto de vista conceptual, na primeira parte deste mesmo documento.

O estilo de liderança e da autonomia estão inseridos em dimensões teóricas distintas, mas que se influenciam mutuamente, estabelecendo inclusive uma relação de interdependência entre ambos no contexto e funcionamento das organizações escolares e na sua dinâmica.

Pretende-se caracterizar o estilo de liderança do(a) Coordenador(a) de Departamento do 1.º ciclo do ensino básico e a sua autonomia e ainda verificar como é visto o seu estilo de liderança pelos pares.

Para se poder chegar a algumas conclusões foram tidos em conta a elaboração de uma entrevista ao Coordenador e de questionários aos elementos que compõe o Departamento do primeiro ciclo do agrupamento em estudo. Todas as respostas foram analisadas tendo por base os propósitos subjacentes a este trabalho.

3.1 Desenho e Metodologia de Investigação

Para esta componente prática, foi selecionada a metodologia de estudo de caso, cujo objetivo será obter uma caracterização do coordenador de departamento do 1º ciclo, identificando o seu comportamento nos domínios da liderança e da autonomia que detém no domínio das funções que desempenha.

Nos pontos seguintes serão abordadas as questões de partida, bem como os objetivos que este estudo pretende alcançar.

3.1.1 Questões de partida.

Para efeitos do presente estudo, foram consideradas as seguintes questões de partida:

- Qual a autonomia atribuída ao coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a implementação de projetos/documentação, para o desempenho da sua função para a qual foi eleita(o)?
- Em que medida o tipo de liderança poderá influenciar o desempenho do coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no agrupamento?
- Qual o estilo de liderança do(a) Coordenador(a) de Departamento?
- O estilo de liderança praticado pela Coordenadora de Departamento do 1.º Ciclo contribui para um bom clima organizacional?

3.1.2 Objetivos do estudo.

Os objetivos do estudo subdividem-se em objetivo geral e objetivos específicos.

3.1.2.1 objetivo geral.

Pretende-se caracterizar a liderança do do(a) Coordenador(a) de Departamento relativamente à sua autonomia e à perceção que este tem da forma como lidera e é visto pelo seu grupo de trabalho.

3.1.2.2 objetivos específicos.

Foram identificados os seguintes objetivos específicos:

- Compreender se o tipo de liderança influencia o desempenho do(a) Coordenador(a) de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- De que forma Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril e o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, definem responsabilidades/competências do Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico no âmbito da autonomia e a implementação de diversos projetos;
- De que forma é que o Coordenador do 1.º ciclo do Ensino Básico contribui para a melhoria das práticas pedagógicas dos docentes.

3.1.2.3 caracterização do campo de investigação.

Para a realização deste estudo, nomeadamente ao nível empírico, o campo de análise foi selecionado intencionalmente, na medida em que é o local onde exerço funções. O nome da instituição não será explícito por questões de confidencialidade. O referido agrupamento será designado no decorrer do trabalho por “agrupamento central”. Esta instituição encontra-se localizada em Odivelas, área urbana, com uma imagem social e profissional devidamente consolidada, tem um universo de 48 docentes do 1.º ciclo do ensino básico. É constituído por 7 Unidades Orgânicas e apresenta-se com diversas ofertas educativas, nomeadamente:

- Educação Pré-escolar;
- Ensino Básico 1.º ciclo;
- Ensino Básico 2.º e 3.º ciclos;
- Ensino Secundário;
- Ensino Noturno;
- Centro Qualifica.

Este campo de estudo foi escolhido também por outras motivações, a saber:

- 1) Acessibilidade no que respeita à proximidade geográfica;
- 2) Conhecimento pessoal da estrutura em análise (professores e coordenador de Departamento do 1.º ciclo do ensino básico);
- 3) Disponibilidade e interesse dos participantes no estudo, facilitado pelos contactos existentes.

Para garantir a confidencialidade dos dados, na entrevista à Coordenadora de Departamento do 1.º Ciclo esta será designada por professora A. No que respeita aos inquéritos por questionário, os mesmos são anónimos e foram entregues conjuntamente com outros questionários de trabalhos académicos numa reunião de Departamento, tendo sido posterior recolhidos presencialmente.

3.1.2.4 opções metodológicas.

Tendo em atenção os objetivos do estudo em apreço, pretende-se compreender como o(a) Coordenador(a) de Departamento do 1.º ciclo do ensino básico é visto (a) pelos pares relativamente ao seu estilo de liderança. É ainda objeto de estudo a forma como o(a) Coordenador(a) se vê enquanto líder e que autonomia possui no âmbito das funções que lhe foram atribuídas. Este estudo é essencialmente de cariz qualitativo, sendo o seu objetivo, segundo Freixo (2011, p. 146) é “descrever ou interpretar, mais do que avaliar”.

Não foi objetivo do presente estudo generalizar resultados ou mesmo validar qualquer teoria, mas compreender o estilo de liderança em prática. O estudo utiliza essencialmente métodos qualitativos que visam compreender as inter-relações, não descurando, contudo, os métodos quantitativos que nos ajudaram a cruzar os resultados obtidos na nossa investigação.

Finda a revisão de toda a literatura, com a leitura de várias obras de referência, o processo de investigação teve ainda presente a análise dos vários normativos legais, a aplicação de questionários aos vários docentes e a realização de uma entrevista ao (à) Coordenador(a) de Departamento do 1.º ciclo do Ensino Básico do agrupamento.

Todo este trabalho passou por várias etapas, desde a pesquisa da bibliografia, após a escolha do tema, passando pelo estudo reflexivo das leituras bibliográficas e a definição da metodologia.

A construção dos instrumentos de recolha de dados foi outra etapa que mereceu muita ponderação, para que se adequasse corretamente ao estudo pretendido. Outra fase do trabalho passou pela recolha de dados e sua análise, com o objetivo de responder aos objetivos do estudo. O trabalho é finalizado com uma reflexão acerca da observação realizada e, naturalmente, as conclusões daí decorrentes.

3.1.2.5 estudo de caso como estratégia de investigação.

Partindo dos objetivos delineados e das questões de investigação para a prossecução do estudo, optou-se pelo estudo de caso que, de acordo com Yin (2005, p. 19) representa “a estratégia a seguir quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’ quando o pesquisador tem pouco

controlo sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Esta metodologia visa ainda, segundo Sousa (2005), “a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação específica, que é o seu ambiente natural.” (pp. 137-8).

3.1.2.6 técnica de recolha de dados.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003), o processo de recolha de “consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto de pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (p. 183).

A análise documental e a aplicação dos inquéritos por questionário, materializada na respetiva aplicação, permitiu o cruzamento de informações para a obtenção das respostas inicialmente formuladas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é utilizada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

A entrevista possibilita a interação entre o entrevistador e o entrevistado, podendo-se adquirir informações mais expressivas. Porém, e de acordo com Carmo e Ferreira (2008), é fundamental conseguir gerir alguns fatores, nomeadamente:

- A influência do entrevistador sobre o entrevistado;
- Diferenças de opinião, idade, género, culturais, pontos de vista, que possam existir entre ambos;
- Sobreposição de canais de comunicação.

As entrevistas poderão caracterizar-se de três formas distintas:

- Estruturadas - tipo questionário;

- Semiestruturadas ou semidirecta, com perguntas previamente elaboradas, mas com liberdade de resposta e com possibilidade de introdução de novas questões caso se revelem pertinentes;
- Entrevistas não estruturadas que decorrem da interação estabelecida entre o entrevistador e o entrevistado.

A opção escolhida, no caso deste estudo, foi a entrevista do tipo semiestruturada ou semidirecta, possibilitando assim eventuais pedidos de esclarecimentos e a flexibilidade nas respostas obtidas. A entrevista semiestruturada é, conforme refere Afonso (2005), “organizada por objetivos, questões, itens ou tópicos. (...) Os temas tendem a ser mais específicos, (sendo) conduzidas a partir de um guião” (p. 99).

Este tipo de entrevista foi considerado mais vantajoso para o trabalho em causa devido à existência de um guião previamente elaborado (Apêndice A – Guião da entrevista à Coordenadora de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico) que serviu de base orientadora para a recolha de informações consideradas mais relevantes.

3.1.2.7 objetivo da entrevista.

O propósito da Entrevista foi obter respostas para os objetivos delineados na nosso estudo e poder cruzar com os resultados obtidos nos inquéritos por questionário efetuados aos professores e com as pesquisas bibliográficas utilizadas para a investigação do tema.

Com o desenvolvimento deste trabalho, tornou-se importante que se realizasse uma entrevista à coordenadora de Departamento do 1.º ciclo do ensino básico, com o intuito de perceber qual a ideia que possui acerca do cargo que desempenha no que respeita à sua autonomia e como se vê enquanto representante e líder de um grupo de trabalho.

3.1.2.8 protocolo da entrevista.

Neste campo é objetivo a legitimação da entrevista, bem como proporcionar a motivação e sensibilização do(a) Coordenador(a) de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a participação na entrevista.

Os procedimentos prendem-se com a apresentação dos objetivos do estudo, levando a que haja a colaboração daquele(a), necessária à obtenção da informação que se pretende. A confidencialidade do(a) entrevistado(a) é garantida, assim como das informações prestadas por este(a). Esta ação será desenvolvida num ambiente sereno, de confiança e tranquilo.

3.1.2.9 preparação da entrevista.

Tendo por base as boas práticas prescritas para a elaboração de um guião de entrevistas (Estrela, 1994), foram tidos em conta os dados biográficos e os objetivos específicos, de acordo com o quadro seguinte:

Quadro 7 – Guião da entrevista ao Coordenador de Departamento Curricular

Blocos	Objetivos específicos	Questões a colocar
Dados biográficos do(a) coordenador(a)	- Conhecer os dados pessoais e profissionais do(a) coordenador(a)	<p>Que idade tem?</p> <p>Qual a sua situação profissional?</p> <p>Quantos anos de serviço tem?</p> <p>Qual foi o percurso profissional até ao presente?</p> <p>Qual a formação académica?</p> <p>Há quantos anos se encontra colocado(a) neste agrupamento?</p> <p>Há quantos anos exerce funções do Coordenador(a) neste agrupamento?</p> <p>Qual a sua experiência profissional?</p>

Perceção sobre as suas funções	- Conhecer a perceção do(a) coordenador(a) sobre as suas funções	Além da Coordenação de Departamento, que outras funções, exerce neste agrupamento?
Perceção sobre a sua motivação para o cumprimento das suas tarefas no dia-a-dia	- Conhecer a perceção do (a) coordenador(a) sobre o desempenho e motivação no cumprimento das suas funções;	Sente-se realizado(a) no exercício deste cargo? Porquê?
Perceção do Coordenador(a) do 1.º CEB acerca do trabalho de articulação entre o Departamento e a Direção do agrupamento	- Conhecer a perceção do(a) Coordenador(a) acerca da articulação com a Direção no que respeita às tarefas que lhe são atribuídas	<p>Como é feita a articulação entre o Departamento e a Direção do agrupamento?</p> <p>De que forma lhe chegam as diretrizes da Direção?</p> <p>É envolvido pela Direção na dinâmica de funcionamento face à distribuição dos recursos humanos pelas diversas Unidades Orgânicas? E no que toca à distribuição das funções de carácter pedagógico-administrativo, nomeadamente na gestão de projetos, atribuição de cargos, necessidades e organização de formação de docentes, pelos docentes do 1.º ciclo?</p> <p>Sente que é envolvido (a) pela Direção em todos os assuntos do 1.º ciclo? Ou só em alguns?</p> <p>No desempenho das suas funções tem regularmente reuniões de trabalho com a Direção? Com que frequência? Que assuntos são abordados?</p>

		O Coordenador(a) de Departamento tem algum papel (opinião) na distribuição do serviço pelos docentes do primeiro ciclo, nomeadamente no que toca à adequação do perfil do docente perante as turmas existentes?
Perceção do Coordenador(a) de Departamento sobre a autonomia no seu campo de ação	- Conhecer a perceção do(a) Coordenador(a) sobre a sua atuação quotidiana e autonomia	<p>Como vê o seu campo de ação, enquanto Coordenador(a) de Departamento, neste agrupamento?</p> <p>Sente que a Direção lhe dá autonomia para gerir o departamento?</p> <p>Que medidas e propostas são formuladas pelo Departamento tendo em vista a melhoria de resultados dos alunos?</p> <p>Qual a receptividade da Direção relativamente a essas propostas?</p> <p>De que forma são analisados, em sede de reunião de Departamento, os resultados dos alunos? Essa análise é partilhada com algum órgão?</p> <p>A Direção está presente nas reuniões de Departamento? A Convite da Coordenação de Departamento ou por iniciativa própria?</p> <p>As planificações e/ou outra documentação dos diversos anos de escolaridade elaboradas no âmbito das reuniões de Departamento são objeto de alteração por parte da Direção?</p>
Perceção acerca da aplicação do quadro legislativo à figura do		<p>Participou na eleição da Coordenação de Departamento? De que forma se realizou essa eleição?</p> <p>São-lhe dadas orientações específicas às quais não pode acrescentar outras formas de atuação ou ação?</p>

Coordenador(a) de Departamento	- Conhecer a perceção do(a) Coordenador(a) sobre o quadro legislativo em vigor	<p>Que critérios entende que se devem ter em conta para a escolha de um Coordenador de Departamento?</p> <p>Na eleição de Coordenador(a) de Departamento, que outros critérios, poderiam, na sua opinião, ser enquadrados, para além dos estabelecidos na respetiva lei?</p> <p>Sente que o enquadramento legal da sua função constitui um constrangimento ao respetivo desempenho?</p>
Perceção sobre o estilo de liderança que pratica	- Conhecer a perceção do(a) Coordenador(a) sobre o seu estilo de liderança	<p>Como define o estilo de Liderança da Direção face ao Departamento?</p>

3.1.2.10 *condução da entrevista.*

No decorrer da entrevista houve preocupação em criar um clima de confiança, empatia e tranquilidade. A entrevista seguiu a seguinte estrutura:

- Exploração dos dados biográficos onde se inclui a identificação pessoal, profissional e a formação académica, o tempo de serviço, o tempo no exercício das funções de Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a experiência profissional;
- Exploração acerca das perceções do Coordenador(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico, contextualizando-a, em termos organizacionais, a saber:
 - 1) Perceções sobre as suas funções;
 - 2) Perceção sobre a sua motivação para o cumprimento das suas tarefas;
 - 3) Perceção acerca do trabalho de articulação entre o Departamento e a Direção;
 - 4) Perceção sobre a sua autonomia no que toca ao seu campo de ação;
 - 5) Perceção acerca da aplicação do quadro legislativo em vigor à figura do Coordenador(a) de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
 - 6) Perceção sobre o estilo de liderança que pratica.

Com as questões colocadas pretendeu-se perceber os pontos fortes e fracos do campo de ação do Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a visão que possui acerca da participação, cooperação e responsabilização de si próprio e dos demais colaboradores e com aqueles com quem interage diariamente. Por outro lado, tentou-se perceber que apoio sente por parte dos órgãos de Direção. A autonomia, quer em termos legislativos, quer nas atribuições da Direção foi outro dos objetos de estudo. Finalmente, a abordagem ao estilo de

liderança culminou o guião da entrevista. Aqui o objetivo foi perceber como é que o(a) coordenador(a) de Departamento se vê enquanto líder e em que estilo se revê.

A entrevista em questão decorreu no mês de fevereiro de 2019 e teve a duração de uma hora e vinte e oito minutos. A entrevista foi transcrita, embora não identifique o nome do entrevistado(a) com o intuito de preservar a sua identidade e respeitar a privacidade do(a) mesmo(a).

3.1.2.11 *inquérito por questionário.*

O inquérito por questionário foi outra das técnicas utilizadas no presente trabalho, tendo sido aplicado no ano letivo 2018/2019 no decorrer do mês de janeiro a 38 professores do ensino básico do 1.º ciclo e que fazem parte do grupo de trabalho de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que toca à elaboração do questionário, tentou construir-se um documento pouco extenso, de linguagem clara e precisa. Foram privilegiadas as questões fechadas, respeitando a afirmação de Ghigliione e Matalon (2005) de que “do ponto de vista da análise dos resultados, as questões fechadas são, *a priori*, as mais cómodas” (p. 116).

O inquérito por questionário encontra-se organizado em seis pontos:

- 1) Caraterização pessoal e profissional cujas questões permitem caraterizar o docente inquirido quanto aos aspetos pessoais e profissionais relevantes para o estudo;
- 2) Participação na eleição do Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino básico;
- 3) Caraterização do estilo de liderança do Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- 4) Caraterização dos arquétipos de líder no que respeita ao Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- 5) Perceção do Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como líder ou como gestor;
- 6) Perceção dos docentes do Departamento face à autonomia do Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico junto de outros órgãos do agrupamento.

Segundo. Sousa, o questionário é “uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais, etc.” (2005, p. 204).

Pese embora o inquérito por questionário seja um instrumento de recolha de dados facilitador, há que considerar as suas limitações, uma vez que não é possível alterar ou adaptar as questões, nem é possível, tão pouco, solicitar esclarecimentos ao inquirido sobre opções inerentes às respostas dadas.

3.1.2.12 *tratamento dos dados recolhidos.*

Após a recolha dos dados o tratamento dos mesmos, consiste na sua análise e interpretação por forma a obter as respostas necessárias às questões e objetivos colocados no presente trabalho. Tendo em atenção a natureza quantitativa e predominantemente qualitativa da recolha de informação, privilegiaram-se as seguintes técnicas de tratamento de dados:

- Análise estatística para tratar os dados resultantes dos inquéritos por questionário;
- Análise de conteúdo para tratar os dados resultantes da entrevista e análise qualitativa dos questionários após análise estatística.

3.1.2.13 *análise estatística.*

Conforme refere Reis (1996), a “estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos” (p. 15).

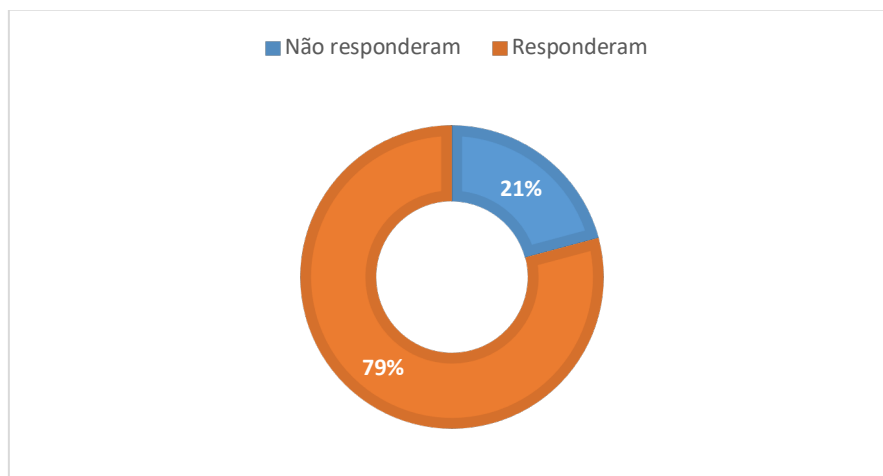
A análise estatística descritiva poderá ser considerada como um conjunto de técnicas analíticas como forma de resumir um conjunto de dados recolhidos num determinado estudo, sendo apresentados e organizados de várias formas, nomeadamente por números, quadros, tabelas e gráficos. Esta forma de recolha de dados possibilita a exposição de informação de modo mais descritivo.

Réjean Huot (2002) define estatística descritiva como “o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação” (p. 60).

No entanto, não se poderão excluir características amostrais tais como valores mínimos, máximos, média, moda, variância e desvio padrão. A representação gráfica da amostra será realizada através de tabelas de frequência, diagramas circulares de dados e gráficos de barras.

No caso em apreço, a amostra do estudo incidiu em 79,2% da população – ou seja, num universo de quarenta e oito indivíduos, trinta e oito responderam ao inquérito – professores pertencentes ao departamento do 1.º ciclo do ensino básico do agrupamento designado por “agrupamento central”:

FIGURA 9 – REPRESENTATIVIDADE DA AMOSTRA



3.1.2.14 *análise de conteúdo.*

A análise de conteúdo, como técnica de tratamento de determinados dados, possibilita a construção do conhecimento sobre um conjunto de objetivos. Em suma, trata-se de, conforme refere Guerra (2006), “descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito” (p. 69). A análise efetuada aos dados obtidos na entrevista realizada teve em atenção a leitura das transcrições. Pretende-se, assim, compreender que prática é adotada pelo(a) coordenador(a) de Departamento do 1.º ciclo do ensino básico em relação ao departamento curricular, na sua

ação diária, recorrendo a determinadas categorias, aqui entendidas como “rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos” (Bardin, 2008, p. 145). Assim sendo, as informações recolhidas foram organizadas nas categorias mencionadas nos quadros que se seguem:

Quadro 8 – Identificação dos critérios de análise do bloco referente à caracterização (dados biográficos) da Coordenadora de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Bloco	Categoria	Subcategoria
Dados biográficos do(a) coordenador(a)	Dados pessoais	-Idade -Situação profissional -Anos de serviço -Percurso profissional
	Experiência profissional	-Formação académica -Tempo de colocação no agrupamento - Tempo em que exerce funções de coordenação -Tempo no desempenho do cargo - Experiência profissional

Quadro 9 – Identificação dos critérios de análise do bloco referente às perceções do Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as funções que desempenha

Bloco	Categoria	Subcategoria
Perceções do(a) coordenador(a) sobre as suas funções	Desempenho das funções (tarefas diárias)	<ul style="list-style-type: none"> - Desempenho de outros cargos ou funções Atividades/tarefas diárias (campo de ação) - Participação na eleição da Coordenação de Departamento - Critérios para a eleição de Coordenação de Departamento

Quadro 10 – Identificação dos critérios de análise do bloco referente às perceções do Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico face ao trabalho colaborativo no desempenho das suas funções

Bloco	Categoria	Subcategoria
Perceções do(a) coordenador(a) sobre o trabalho colaborativo	Visão do Coordenador(a) sobre o trabalho colaborativo e motivação para o desempenho das suas funções	<p>Tipo de articulação com a Direção</p> <ul style="list-style-type: none"> . Aspetos fortes . Aspetos de melhoria - De que forma são recebidas as diretrizes para o Departamento - Recetividade da Direção aos documentos realizados em sede de Departamento - Colaboração nas decisões que afetam o 1.º ciclo do ensino básico no agrupamento - Apoio da direção - Controlo da Direção - Presença e colaboração ativa da Direção nas reuniões de Departamento - Como se explora a análise de resultados dos alunos - Há articulação com a Direção executiva

Quadro 11 – Identificação dos critérios de análise do bloco referente às perceções da Coordenadora de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca da autonomia

Bloco	Categoria	Subcategoria
Perceções do(a) coordenador(a) sobre a autonomia no seu campo de ação	Visão do Coordenador(a) sobre a sua autonomia no campo de ação, em relação ao órgão de gestão executiva	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia na gestão decisória - Nível de autonomia para gerir o Departamento - Medidas de carácter pedagógico para a melhoria de resultados - Existência de calendarização de reuniões com a Direção executiva para a exposição de assuntos/constrangimentos decorrentes do funcionamento do Departamento - Envolvência do Departamento por parte da Direção Executiva em todos os temas do 1.º ciclo

Quadro 12 – Identificação dos critérios de análise do bloco referente às perceções do Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o quadro legal em vigor

Bloco	Categoria	Subcategoria
Perceções do(a) coordenador(a) sobre a aplicação da legislação	Visão do coordenador(a) sobre o quadro legal em vigor	<ul style="list-style-type: none"> - Eventual condicionamento do quadro legal ao desempenho das funções - Eleição da Coordenação de Departamento adequada ou desadequada

Quadro 13 – Identificação dos critérios de análise do bloco referente às perceções do Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o seu estilo de liderança

Bloco	Categoria	Subcategoria
Perceções do(a) coordenador(a) sobre a sua liderança	Visão do coordenador(a) sobre a sua liderança	- Como é definido o estilo de liderança - Como acha que o grupo vê o estilo de liderança.

Relativamente aos questionários, vários foram os critérios a ter em conta na sua elaboração e aplicação, nomeadamente:

Quadro 14 – Segmentação dos questionários por critério

Critérios	Questões
Caraterizar biograficamente os inquiridos	1,2,3,4,5,6.
Escolha do Coordenador(a) de Departamento	7
Visão sobre o estilo de liderança do Coordenador(a) de Departamento	8,9, 10.
Visão das funções do Coordenador(a) de Departamento	11
Visão do papel do coordenador Coordenador(a) de Departamento	12
Visão sobre a autonomia do coordenador(a) de Departamento	12

3.1.2.15 *caraterização da amostra.*

Conforme anteriormente referido, os inquéritos foram disponibilizados aos quarenta e oito docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido obtidas trinta e oito respostas. O Departamento de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico é muito heterogéneo, quer no que toca à formação académica, quer nas várias experiências realizadas, dado que muitos dos docentes já desempenharam várias funções nas escolas onde exerceram funções:

Docentes

Os docentes inquiridos estão em funções no presente ano letivo, sendo que a maioria se encontra colocado neste agrupamento há pelo menos 10 anos. Grande parte dos professores são titulares de turma e apenas uma pequena percentagem desempenha outras funções em acumulação ou se encontra ao abrigo do artigo 79.º do Estatuto da Carreira Docente.

Coordenador(a) de Departamento

O(A) Coordenador(a) de Departamento exerce funções neste agrupamento há vários anos e encontra-se no seu segundo mandato. A sua eleição obteve a maioria dos votos dos pares. É profissionalmente reconhecida pela comunidade educativa pelo empenho e dedicação profissional.

3.2 Resultados

Neste capítulo do trabalho proceder-se-á à análise dos resultados obtidos nos questionários aplicados aos docentes do 1.º ciclo. Estes serão alvo de uma leitura descritiva como complemento da análise das tabelas e/ou gráficos e associados às questões colocadas. No que respeita à entrevista realizada à coordenadora de departamento do 1.º ciclo do ensino básico, os dados obtidos serão alvo de análise descritiva e complementada pelo confronto de algumas teorias já referenciadas ao longo deste documento ou outras tidas como pertinentes para o estudo em apreço.

3.2.1 Análise dos inquéritos por questionário.

Foram distribuídos, de forma pessoal e individual, 48 questionários. Destes, foram obtidas 38 respostas, distribuídas da seguinte forma:

Figura 10 – Questionários aplicados e respostas obtidas por sexo do respondente



3.2.1.1 situação profissional dos inquiridos.

Relativamente à situação profissional dos inquiridos, foi questionado e o tempo de serviço dos inquiridos. A vasta maioria de inquiridos que respondeu ao inquérito é efetivo e tem mais de 10 anos de serviço, sendo que mais de metade (73%) conta já com 20 ou mais anos de serviço:

Quadro 15 – Situação profissional e tempo de serviço

Efetivo		QZP		Contratado	
26		8		4	
Anos de tempo de serviço					
Até 10 anos		Mais de 10 anos		Mais de 20 anos	
3		12		10	
				Mais de 30 anos	
				13	

Já quanto ao número de anos nos quais o docente se encontra a prestar serviço docente no agrupamento em análise, 50% da amostra tinha até 4 anos de antiguidade nesse agrupamento, com o máximo e a moda a situarem-se em 1 ano de antiguidade e o desvio padrão em 1,86, a variância em 3,47 e a média em 2,24:

Figura 11 – Antiguidade dos docentes inquiridos no agrupamento analisado



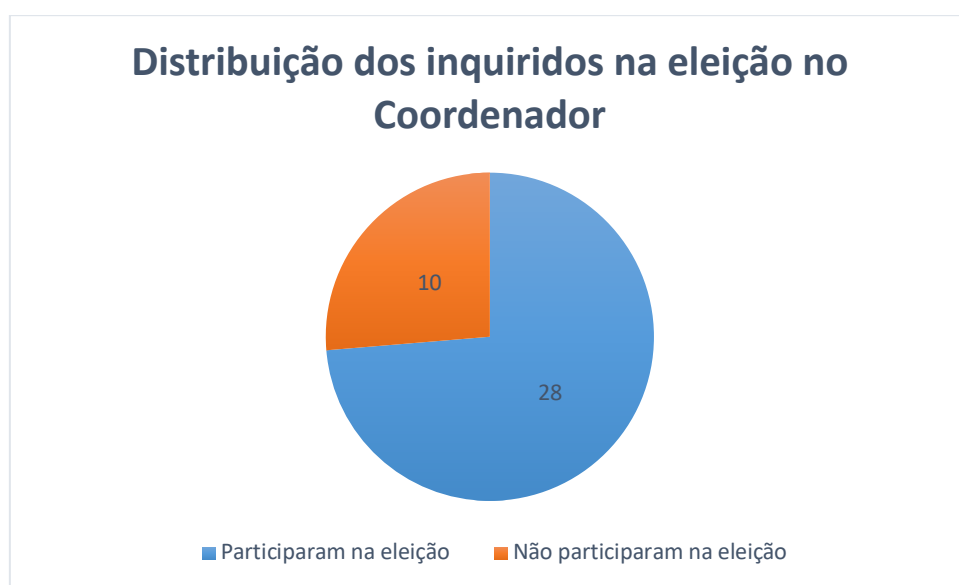
Dos 38 docentes que responderam ao questionário, 8 (21%) exercem outra função para além de titular de turma:

Figura 12 – N.º de professores que exercem outra função além de titular de turma

Função	Nº de docentes
Coordenador de estabelecimento	3
Coordenador de ano	4
Dinamização de PAFC – Assessoria à coordenação – Projetos educativos	1

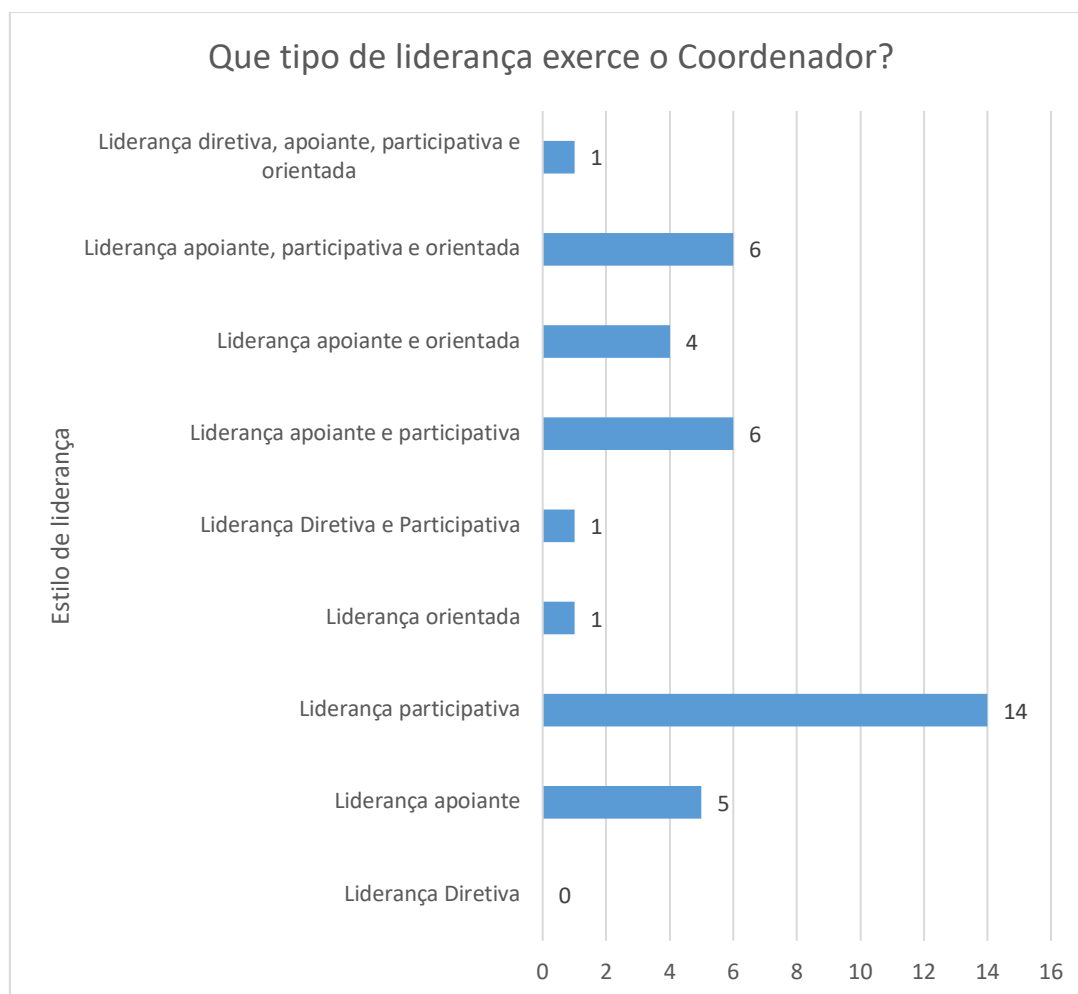
O Coordenador é eleito, de acordo com a legislação em vigor, pelos seus pares, através de sufrágio secreto. A eleição decorre entre três candidatos designados pela Direção do agrupamento. No caso em apreço, 28 (74%) dos docentes que responderam ao questionário participaram na eleição do Coordenador:

Figura 13 – Participantes na eleição do coordenador(a) de Departamento



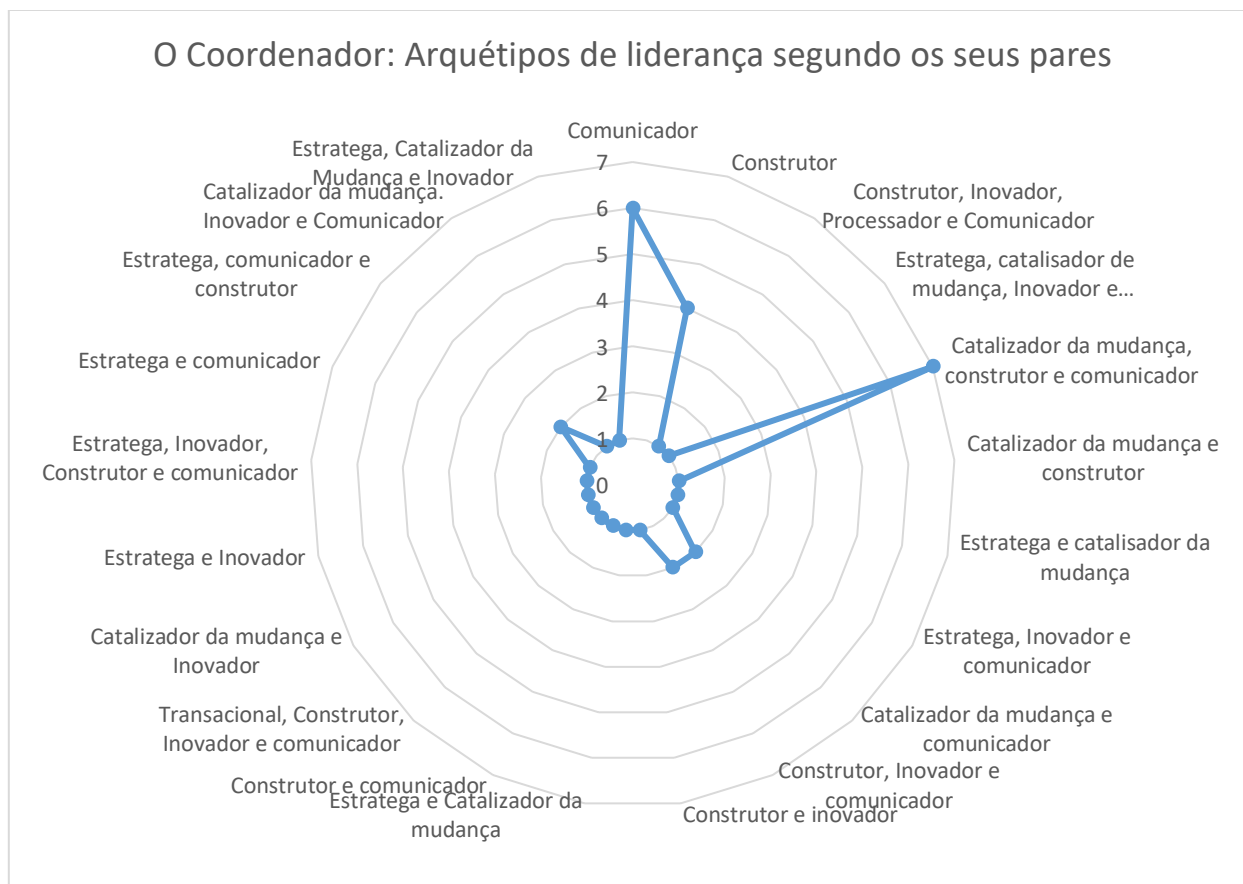
Solicitada a caracterização do estilo de liderança do Coordenador de Departamento do 1º ciclo aos inquiridos, o resultado obtido denota uma prevalência de uma liderança participativa:

Figura 14 – Estilo de liderança do Coordenador de Departamento



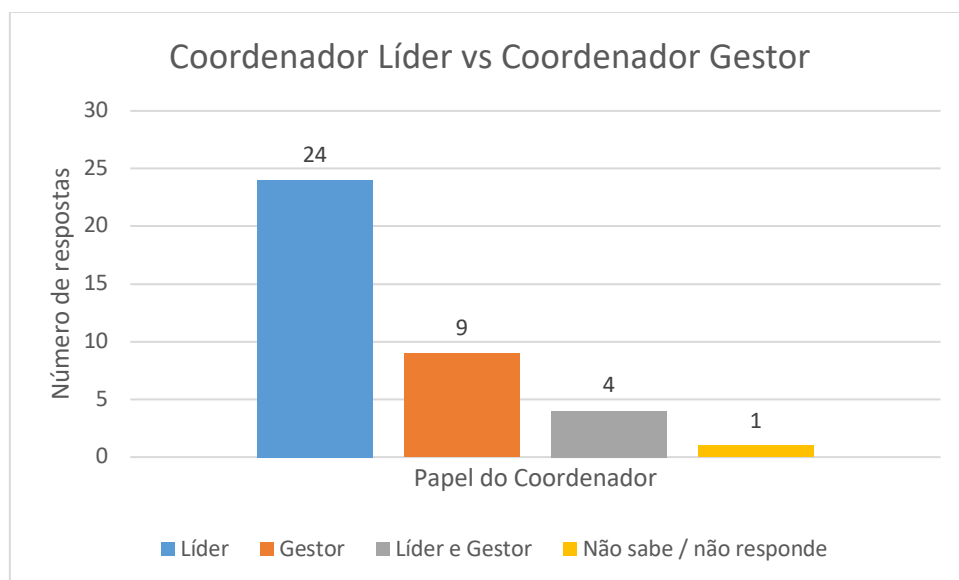
Já quanto aos arquétipos de liderança, o Coordenador foi caracterizado pelos seus pares maioritariamente como catalisador da mudança, construtor e comunicador e, marginalmente, como inovador e estratega. Estes resultados encontram-se patentes na figura seguinte:

Figura 15 – Caracterização do Coordenador relativamente aos arquétipos de liderança



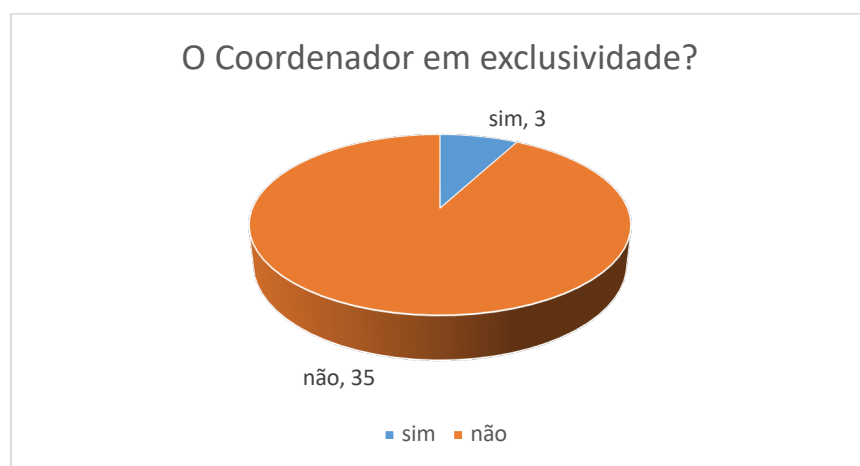
Para tentar aprimorar a forma como o Coordenador do Departamento é reconhecido pelos seus pares, foi solicitado que o mesmo fosse identificado com uma das seguintes características: o Coordenador enquanto líder; o Coordenador enquanto gestor; ou ambas as características. Os resultados obtidos penderam de forma esmagadora para a primeira, ou seja, o Coordenador é, no caso em apreço, reconhecido pelos seus pares como um líder:

Figura 16 – O papel do(a) Coordenador(a) de Departamento do 1.º Ciclo



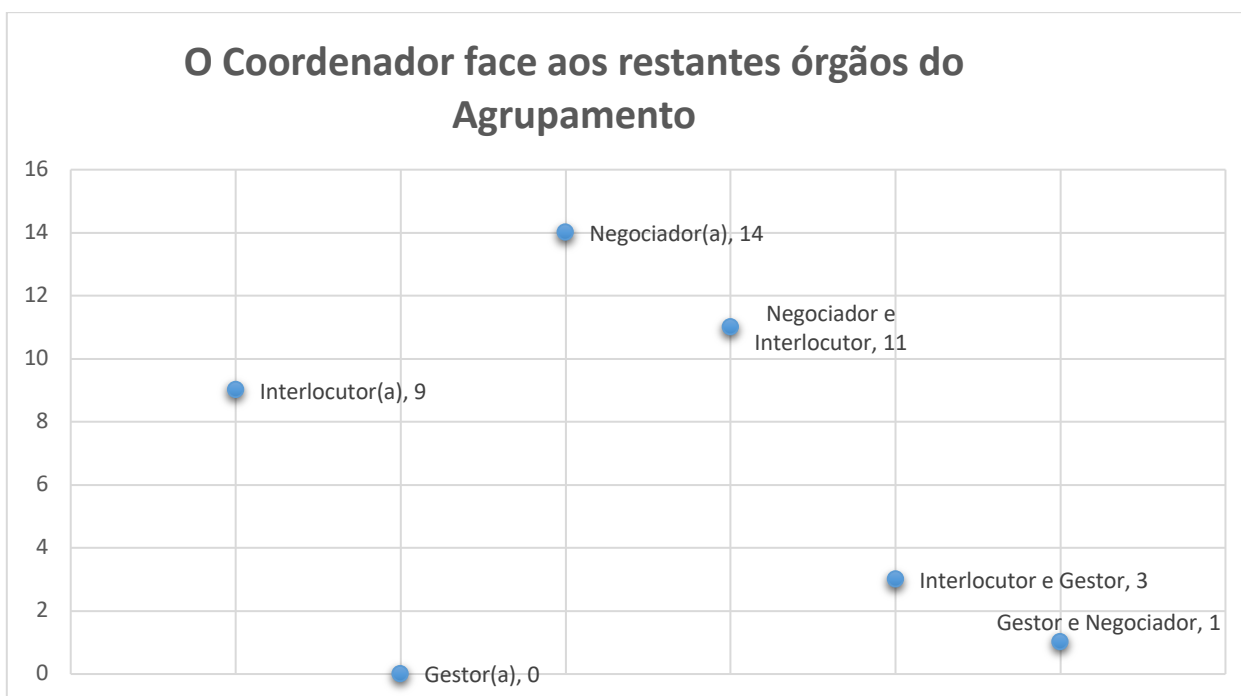
Quando questionados acerca da razoabilidade do Coordenador exercer outras atividades para além da função que desempenha, mais de 90% dos inquiridos pronuncia-se contra:

Figura 17 – O Coordenador deve exercer outras funções?



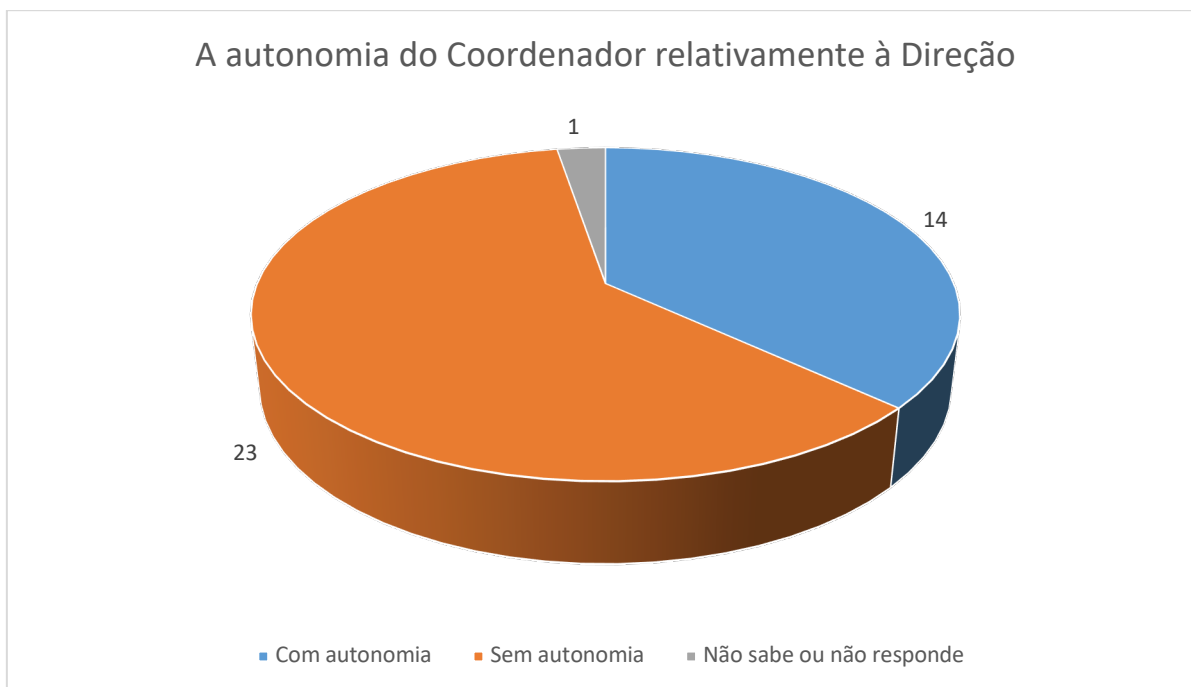
Quando questionados sobre como os pares veem o Coordenador na sua interação com os restantes órgãos do Agrupamento, as características mais destacadas são as de negociador e interlocutor. Por oposição, a característica menos valorizada é a de gestor. A composição das respostas obtidas consta do gráfico seguinte:

Figura 18 – Como é visto o(a) coordenador(a) de Departamento pelos pares face aos outros órgãos da instituição



Já no que toca à autonomia do Coordenador do Departamento face à Direção, 60% dos inquiridos entende não existir, denotando uma propensão da realização de atividades emanadas da Direção em detrimento da realização, de forma independente, de tarefas subjacentes à sua função:

Figura 19 – A Autonomia do(a) Coordenador(a) de Departamento do 1.º Ciclo face à Direção



3.2.2 Análise e Discussão dos Resultados.

O tratamento de dados e a análise das respostas obtidas foi realizado através de uma leitura descritiva, análise estatística e interpretação e cruzamento de dados. Os resultados foram representados graficamente, por forma a se obter uma mais fácil leitura e interpretação.

No caso em estudo, de um universo de quarenta e oito inquéritos, foram obtidas trinta e oito respostas aos questionários.

Relativamente à entrevista semiestruturada, foi feita a análise conteúdo sendo expostas as dimensões mais relevantes para as respostas às questões da presente investigação. As questões foram alvo de uma leitura descritiva como complemento da análise das tabelas e complementada pelo confronto de algumas teorias já referenciadas ao longo deste documento ou outras tidas como pertinentes para o estudo em apreço.

Nos questionários, as principais ideias foram agrupadas por forma a obter a perceção dos demais docentes do departamento acerca do estilo de liderança, quais os arquétipos de liderança que

caraterizam o(a) coordenador(a), e como é visto se, como líder, ou gestor, se tem autonomia no seu campo de ação e como é considerado pelos demais órgãos do agrupamento. A recolha desta informação permitiu obter uma perspetiva mais completa sobre a liderança exercida pelo(a) coordenado(a) de Departamento do primeiro ciclo e sobre a sua imagem de líder face aos diversos órgãos daquela organização educativa.

Este estudo permitiu conhecer a importância da capacidade de liderança de um indivíduo(a), conhecer e compreender as suas características nomeadamente naquelas que devem ser potenciadas por forma a conseguir melhores resultados e consequentemente a satisfação e motivação dos colaboradores mais diretos e a construção de um clima organizacional favorável à aquisição de melhores resultados e ao estabelecimento de um diálogo aberto, transparente e assertivo.

Será possível afirmar que o(a) Coordenadora(a) de Departamento defende que a sua ação é assertiva e democrática. No seu campo de ação valoriza, partilha, medeia e trabalha em equipa. No que toca às propostas de trabalho, refere que as começa, acompanha, orienta, sugere, revê e termina-as, sentindo-se assim parte integrante do processo de trabalho. Por seu turno, os seus pares definem a sua postura como a de um líder apoiante e participativo, negociador, comunicador e construtor, situação consistente com as respostas obtidas por parte do Coordenador.

Por fim, é apontado de como principal ponto de melhoria por parte dos docentes o reforço da autonomia do(a) Coordenadora(a).

4. Conclusão

As escolas e os agrupamentos são hoje estruturas de administração e gestão hierarquizadas, onde a ação dos órgãos e estruturas de gestão intermédia assumem particular importância. Estes têm a competência de construir as vias de comunicação e estabelecer o diálogo entre o topo – gestão executiva e deliberativa – e a base – os docentes.

Na análise dos resultados ao presente estudo, é fundamental evidenciar algumas considerações dos docentes face à coordenação de departamento curricular do 1.º ciclo do ensino básico: de forma paradigmática, os docentes entendem que o Coordenador exerce uma liderança participativa e tem características de líder e negociador mas, em sentido contrário, também referem que não tem autonomia.

O interesse por esta temática da autonomia do Coordenador vem exatamente na base das discussões e dificuldades diárias relativamente à representatividade e ao peso relativo que é dado ao primeiro ciclo face aos restantes níveis de ensino dentro do agrupamento.

Assumindo o conhecimento generalizado por parte do corpo docente do enquadramento legal das funções do Coordenador do Departamento do primeiro ciclo², constatou-se que, na prática, a autonomia é condicionada pela gestão do agrupamento e respetivos objetivos, convicção, aliás, reforçada pelo Coordenador de Departamento no decorrer da entrevista.

Os professores e gestores pedagógicos são, essencialmente, supervisores, vendo a sua responsabilidade delimitada pela gestão da escola.

Há a perfeita noção de que o Coordenador do 1.º Ciclo do Ensino Básico contribui para a melhoria das práticas pedagógicas dos docentes, desde logo com a sua capacidade de negociação e a implementação do trabalho colaborativo.

A opinião manifestada pela Coordenação acerca da presença da Direção Executiva é ténue e ambígua, sendo grande parte do diálogo deste estabelecido com o representante do 1.º Ciclo do Ensino Básico naquele órgão.

O coordenador deve incentivar e promover o trabalho colegial e colaborativo através da partilha, da troca de experiências e de trabalho, bem como a reflexão conjunta sobre as práticas docentes. Com a implementação dos inquéritos, verificou-se que os docentes têm a noção exata de que este órgão é aquele que os representa perante níveis hierarquicamente superiores e perante os

² Decretos-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril e o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, definem responsabilidades/competências do Coordenador de Departamento do 1.º ciclo do Ensino Básico no âmbito da autonomia e implementação de diversos projetos.

demais órgãos do agrupamento. É patente a opinião em torno da existência de constrangimentos no que toca ao desempenho do cargo de Coordenador de Departamento Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente em relação à falta de orientações e alguma omissão no estabelecimento do diálogo com o Diretor.

O coordenador é visto predominantemente como um negociador e interlocutor. O seu papel deverá ser encarado como um parceiro fundamental no processo de pensar a escola e os problemas que nela vão surgindo. Neste sentido, seria muito importante o fortalecimento do diálogo, das interações com a direção na medida em que o Coordenador de Departamento é o órgão que poderá ajudar a suprimir constrangimentos ao nível dos recursos humanos, nomeadamente no que toca à formação e desenvolvimento profissional e à potenciação de melhores resultados nos alunos. Pela análise da entrevista, constata-se que o Coordenador de Departamento assume um compromisso de entrega no exercício das suas funções, nomeadamente quando refere que propõe o trabalho, inicia-o, acompanha-o, orienta, sugere, revê e termina-o.

Relativamente aos oito arquétipos de liderança, o Coordenador é encarado como um elemento de mudança, dado que, pela prática diária, redefine e cria permanentemente novos planos de trabalho e novas estratégias, sendo um influenciador com grande impacto nos seus pares.

No que toca ao desempenho de outras funções, percebe-se que, de um modo geral, os docentes têm a noção de que o Coordenador desempenha as suas funções, não necessitando da atribuição de outras.

Decorreu ainda da realização da entrevista a convicção de que o Coordenador do Departamento entende que o exercício desse cargo lhe permite enriquecer o seu conhecimento e alargar de forma consolidada a perceção sobre o agrupamento como um todo, respeitando as diferenças e os objetivos de cada um. Das várias questões elencadas sobressai a contribuição para a construção do conhecimento, a melhoria dos resultados dos alunos, o fortalecimento da comunicação e das relações interpessoais.

No que respeita às questões iniciais e aos objetivos do presente trabalho, conclui-se que o Coordenador tem uma imagem de liderança consolidada e reconhecida, estabelecendo orientações e articulando diferenças. É alguém visto como responsável e negociador, sendo um

interlocutor e assumindo as diferenças com o propósito comum de manter um clima grupal de confiança, partilha e interação.

Em relação à autonomia, conclui-se que a mesma não é a ideal, desde logo pelo peso que este órgão tem em toda a estrutura, mas também pela existência de alguma passividade e demissão na construção do diálogo e compromissos por parte do Diretor do agrupamento.

VII. Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Ancona, D., & Gregersen, H. (16 de abril de 2018). *The Power of Leaders Who Focus on Solving Problems*. Obtido de Harvard Business Review: <https://hbr.org/2018/04/the-power-of-leaders-who-focus-on-solving-problems?autocomplete=true>
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Baixinho, A. (1 de janeiro de 2017). Políticas Educativas em Portugal: Governação, Contexto Local e Hibridismo. *Eccos - Revista Científica*, 42, pp. 105-124.
doi:<https://doi.org/10.5585/EccoS.n42.3606>
- Bardin, L. (2008). *A análise de conteúdo* (4ª Edição ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1996). Autonomia e Gestão da Escola: Da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. Em J. Barroso, *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (8 de janeiro de 2008). *Parecer ao Projeto de Decreto-Lei 771-2007 - ME - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Obtido em 10 de março de 2019, de Slideshare: https://www.slideshare.net/matiasalves/j-barroso-p-a-r-e-c-e-r-autonomiagestao-d-l771-2007-m-e?qid=8223fc61-1116-40fb-85c3-1105e41539a6&v=&b=&from_search=2
- Barroso, J. (2017). Centralização, Descentralização, Autonomia e Controlo: A Regulação Vitruviana. Em L. Lima, & V. Sá, *O Governo das Escolas: Democracia, Controlo e Performatividade* (pp. 23-40). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Barth, R. (1980). *Run School Run*. Cambridge: Harvard University Press.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1985). *The managerial grid III*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. Em A. Medina, *El Liderazgo en Educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/242684642_LIDERAZGO_MEJORA_Y_CENTROS_EDUCATIVOS_1
- Brown, M., & Rutherford, D. (1998). Changing roles and raising standards: New challenges for head of department. *School Leadership and Management*, 18, 75-88.
- Carmo, H. (2014). *A Educação para a Cidadania no Século XXI*. Lisboa: Escolar Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem* (2ª Edição ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Chiavenato, I. (1997). *Gerenciando pessoas*. São Paulo: Makron Books.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações* (7ª edição revista e atualizada - 6ª reimpressão ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Correia, L. (Outono de 2010). *Centenário da República: O ensino primário na primeira república - O homem vale, sobretudo, pela educação que possui*. Obtido em 17 de março de 2019, de Seara Nova: <http://www.searanova.publ.pt/pt/1713/dossier/163>
- Cuban, L. (1988). The managerial imperative and the practice of leadership in schools. *South African Journal of Education*, 27(3). doi:2007391-406
- Cunha, M. P., Rego, A., & Cunha, R. C. (2007). *Organizações Positivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Decreto-Lei n.º 115/98 de 4 de maio. (s.d.). *Diário da República n.º 102/1998 - 1º Suplemento - Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dinham, S. (2007). Authoritative Leadership, Action Learning And Student Accomplishment. *The Leadership Challenge - Improving Learning in Schools* (pp. 33-39). Melbourne: Australian Council for Educational Research. Obtido de http://research.acer.edu.au/research_conference_2007/3

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores* (4ª Edição ed.). Porto: Porto Editora.
- Fiedler, F. E. (1972). The Effects of Leadership Training and Experience: A Contingency Model Interpretation. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 453-470.
doi:<https://doi.org/10.2307/2393826>
- Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J., & Ferreira, F. (2005). *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia científica - Fundamentos, métodos e técnicas* (3ª edição ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito: Teoria e Prática* (4ª Edição ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso* (2ª Edição ed.). Estoril: Princípia Editora.
- Hampton, D. (1986). *Management - Third Edition*. Nova Iorque: McGraw Hill, Inc.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1986). *Psicologia para administradores: A teoria e as técnicas de liderança situacional*. São Paulo: E.P.U.
- Hughes, R., Ginnett, R., & Curphy, G. (2005). *Leadership: Enhancing the Lessons of Experience*. Columbus: McGraw-Hill Companies Incorporated.
- Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kets de Vries, M. F. (18 de dezembro de 2013). *The Eight Archetypes of Leadership*. Obtido de Harvard Business Review: <https://hbr.org/2013/12/the-eight-archetypes-of-leadership>
- Kotter, J. (1990). *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*. Nova Iorque: Free Press.
- Kotter, J. (9 de janeiro de 2013). *Management Is (Still) Not Leadership*. Obtido em 9 de março de 2019, de Harvard Business Review: <https://hbr.org/2013/01/management-is-still-not-leadership>

- Lima, L. (1998). A Administração do Sistema Educativo e das Escolas (1986-1996). Em M. d. Educação, *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP - Estudos Temáticos* (pp. 15-96). Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, L. (2004). O Agrupamento de Escolas como novo Escalão da Administração Desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, pp. 7-47.
- Lopes, A., & Capricho, L. (2007). *Manual de gestão da qualidade*. Lisboa: Editora RH.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Micklethwait, J., & Wooldridge, A. (1999). *Os gurus da gestão* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Micklethwait, J., & Wooldridge, A. (2003). *The Company: A Short Story of a Revolutionary Idea*. Nova Iorque: The Modern Library.
- Ministério da Educação. (2 de junho de 1997). Despacho Normativo 27/97. *Diário da República, Série I-B*, pp. 2667-2669. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/despnorm/27/1997/06/02/p/dre/pt/html>
- Ministério da Educação. (4 de maio de 1998). Decreto-Lei 115-A/98. *Diário da República*, 102, pp. 1988-(2) a 1988-(15). Obtido de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/115-a/1998/05/04/p/dre/pt/html>
- Ministério da Educação. (30 de agosto de 2012). Portaria n.º 265/2012. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/port/265/2012/08/30/p/dre/pt/html>
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). Decreto-Lei 137/2012. *Diário da República*, 3340-3364.
- Ministério da Educação e Ciência. (30 de agosto de 2012). Portaria n.º 265/2012. pp. 4908-4912. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/port/265/2012/08/30/p/dre/pt/html>

Neves, A. (2002). *Gestão na Administração Pública*. Cascais: Editora Pergaminho, Lda.

Neves, J. (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editora RH.

Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura. (s.d.). Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo. *istema Educativo Nacional em Portugal*, 16-26. Obtido em 17 de março de 2019, de <https://www.oei.es/historico/quipu/portugal/historia.pdf>

Pereira, O. (1999). *Fundamentos de Comportamento Organizacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, O. G. (1999). *Fundamentos de Comportamento Organizacional*. Lisboa: Serviço de Educação - Fundação Calouste Gulbenkian.

Pina e Cunha, M., & Rego, A. (2018). *Gestão de Pessoas 4.0 - 10 tendências e desafios*. Carcavelos: Nova SBE Executive Education.

Pinto, A., & Picado, L. (2011). *Adaptação e Bem-estar nas Escolas Portuguesas: Dos Alunos aos Professores*. Lisboa: Editora Coisas de Ler.

Pôncio, R. (4 de março de 2017). *O Clima Organizacional e os seus Principais Aspectos*. Obtido em 8 de março de 2019, de Administradores - O Portal da Administração: <http://www.administradores.com.br/artigos/academico/o-clima-organizacional-e-os-seus-principais-aspectos/102286/>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (3ª Edição ed.). Lisboa: Grávida.

Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

Ribeiro, D., & Colpo, C. (2016). Políticas públicas de reinserção social de egressos de uma CT em Novo Hamburgo: A Inclusão na sua Realidade Diária. Em H. Keske, & A. Rublescki, *Trilhas e Caminhos da Comunicação* (pp. 146-159). Novo Hamburgo: Universidade Feevale.

- Rocha, L., & Pelógio, E. (2014). Relação entre Cultura e Clima Organizacionais: Um Estudo Empírico do Instituto Federal de Ensino. *Holos*, 5, 292-310.
doi:10.15628/holos.2014.977
- Rodrigues, C. (2011). *Governança de Organizações Públicas em Portugal: A Emergência de Modelos Diferenciados*. Odivelas: Edições Pedagogo.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas Sobre a Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Santos, C. (2010). *Clima Escolar e Participação Docente: A Opinião dos Professores da Educação Pré-escolar e do Ensino Básico - . Coimbra, Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra*. Obtido de Estudo Geral - Universidade de Coimbra:
<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/23445/1/Clementina%20Santos.pdf>
- Schriesheim, C., & Von Glinow, M. A. (1977). The Path-Goal Theory of Leadership: A Theoretical and Empirical Analysis. *Academy of Management Journal*, 20(3), 398-405.
doi:<https://doi.org/10.2307/2554213>
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança. Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*. Porto: Editora Asa.
- Sousa, A. (2005). *A investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spector, B. A. (Abril de 2016). Carlyle, Freud, and the Great Man Theory more fully considered. *Leadership (17427150)*, 12(2), 250-260.
- Watson, C. M. (1983). Leadership, Management and the Seven Keys. *Business Horizons*, 26(2), 8-13. doi:[https://doi.org/10.1016/0007-6813\(83\)90075-7](https://doi.org/10.1016/0007-6813(83)90075-7)
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3ª edição ed.). Porto Alegre: Bookman.

5. Apêndices

Apêndice A – Guião da entrevista à Coordenadora de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Guião da entrevista

A – Dados biográficos do(a) coordenadora de Departamento do 1.º ciclo do ensino básico

Questão n.º1	Situação profissional
Questão n.º2	Tempo de serviço
Questão n.º3	Percurso profissional
Questão n.º4	Formação académica
Questão n.º5	Tempo em funções no agrupamento
Questão n.º6	Tempo de exercício do cargo
Questões n.º7	Que outras funções, desempenha ou já desempenhou?

B – Perceções sobre as funções que desempenha

Questão n.º 8	Como vê o seu campo de ação, enquanto Coordenadora de departamento?
Questão n.º 9	Participou na eleição da coordenação de Departamento? De que forma se processou essa eleição?

Questão n.º 10	Que critérios entende que se devem ter em conta para a escolha de um coordenador de Departamento?
----------------	---

C – Perceções sobre o trabalho colaborativo no âmbito do funcionamento do Departamento

Questão n.º 11	Como é feita a articulação entre o Departamento e a Direção?
Questão n.º 12	De que forma lhe chegam as diretrizes da Direção?
Questão n.º 13.1	É envolvido (a), pela Direção: Na dinâmica de funcionamento do 1.º ciclo face à distribuição dos recursos humanos pelas diversas unidades orgânicas?
Questão n.º 13.2	E no que toca à distribuição das funções de caráter pedagógico ou administrativo, nomeadamente na gestão de projetos, atribuição de cargos, necessidades e organização de formação dos docentes, pelos docentes do 1.º ciclo?
Questão n.º 13.3	O Coordenador(a) de Departamento tem algum papel (opinião) na distribuição do serviço pelos docentes do primeiro ciclo, nomeadamente no que toca à adequação do perfil do docente perante as turmas existentes?
Questão n.º 14	As planificações e/ou outra documentação dos diversos anos de escolaridade elaboradas no âmbito das reuniões de Departamento são objeto de alteração por parte da Direção?
Questão n.º 15	A Direção está presente nas reuniões de Departamento? A Convite da Coordenação de Departamento ou por iniciativa própria?
Questão n.º 16	De que forma são analisados, em sede de reuniões de Departamento, os resultados dos alunos? Essa análise é partilhada com algum órgão?

D – Perceções sobre a autonomia na sua ação

Questão n.º 17	Sente que a Direção lhe dá autonomia para gerir o Departamento? Ou são-lhe dadas orientações específicas às quais não pode acrescentar outras formas de atuação ou ação?
Questão n.º 18	Que medidas e propostas são formuladas pelo Departamento tendo em vista a melhoria de resultados dos alunos? Qual a receptividade da Direção relativamente a essas propostas?
Questão n.º 19	No desempenho das suas funções tem regularmente reuniões de trabalho com a Direção? Com que frequência? Que assuntos são abordados?
Questão n.º 20	Sente que é envolvido(a) pela Direção em todos os assuntos do 1.º ciclo? Ou só em alguns?

E – Perceções sobre a adequação da legislação

Questão n.º 21	Sente que o enquadramento legal da sua função constitui um constrangimento ao respetivo desempenho?
Questão n.º 22	Na eleição do Coordenador de Departamento, que outros critérios poderiam, na sua opinião ser enquadrados, para além dos estabelecidos na respetiva lei?

D – Perceções sobre o seu tipo de liderança

Questão n.º 23	Como define o estilo de liderança da Direção face ao Departamento?
Questão n.º 24	Como define o seu estilo de liderança?

Apêndice B - Questionário

O inquérito por questionário insere-se no trabalho de dissertação a decorrer no âmbito do Mestrado em Gestão e Administração e Gestão Escolar, pelo Instituto Superior de Ciências Educativas – ISCE, sob o tema “Gestão Intermédia – Coordenação de Departamento do 1.º ciclo do Ensino Básico – Estrutura, Autonomia e Liderança”.

O questionário é anónimo e as suas respostas são confidenciais, pelo que se solicita a maior sinceridade e transparência nas respostas a dar. É garantido que não será possível identificar o agrupamento ou escola onde exerce funções, bem como os intervenientes no presente estudo.

A sua colaboração é imprescindível para a concretização deste trabalho, pelo que desde já se agradece a atenção dispensada na resposta ao presente questionário.

1- Caracterização pessoal e profissional

1.1 Sexo: M ☐ F ☐ Idade

1.2 Qual é a sua situação profissional?

Efetivo ☐ QZP ☐ Contratado ☐

1.3 1.3. Quantos anos de serviço tem (contabilizados até final de 2017/2018)?

Até 10 ☐ Mais de 10 ☐ Mais de 20 ☐ Mais de 30 ☐

1.4 Que ano letivo leciona no presente ano letivo?

1.º ano ☐ 2.º ano ☐ 3.º ano ☐ 4.º ano ☐ apoio educativo ☐

1.5 Há quantos anos se encontra colocado neste agrupamento? anos ☐

1.6 Que outras funções exerce neste agrupamento?

R: _____

2- Participação na eleição do Coordenador de Departamento do 1.º ciclo

2.1 Participou na eleição da coordenação de Departamento?

Sim ☐ Não ☐

3- Estilo de liderança do Coordenador de Departamento do 1.º ciclo

Instruções de preenchimento: Indique em cada uma das afirmações os aspetos que considera mais relevantes.

3.1 Como vê o estilo de liderança do Coordenador (a) de departamento?

Liderança diretiva ☐ Liderança Apoiante ☐ Liderança Participativa ☐ Liderança Orientada ☐

3.2 Dos oito arquétipos de líder, como caracteriza o (a) Coordenador(a) de Departamento?

Estratega ☐ Catalizador da mudança ☐ Transacional ☐
Inovador ☐ Processador ☐ Construtor ☐ Comunicador ☐

4- Desempenho do Coordenador de Departamento do 1.º ciclo

4.4 Como vê o Coordenador(a) de Departamento?

Como um(a) líder ☐

Como um(a) gestor(a) ☐

5- Funções do Coordenador de Departamento do 1.º ciclo

5. Acha que o(a) Coordenador(a) deveria ter outras tarefas além das que desempenha?

Sim ☐

Não ☐

6- Papel do Coordenador de Departamento do 1.º ciclo

6. Como vê o papel do(a) Coordenador(a) de Departamento junto de outros órgãos?

Interlocutor(a) ☐

gestor ☐

Um(a) negociador(a) ☐

7- Autonomia do Coordenador de Departamento do 1.º ciclo

Como vê a ação do coordenador de Departamento do 1.º ciclo do ensino básico?

Com autonomia ☐

Sem autonomia ☐

Muito Obrigada!

Apêndice C - Guião da entrevista com a Coordenadora de Departamento do 1.º ciclo do Ensino Básico

Objetivo da entrevista: Complementar um trabalho de pesquisa realizado no âmbito do Mestrado em Gestão e Administração e Gestão Escolar, pelo Instituto Superior de Ciências Educativas – ISCE, sob o tema “Gestão Intermédia – Coordenação de Departamento do 1.º ciclo do Ensino Básico – Estrutura, Autonomia e Liderança”.

Para a prossecução do trabalho entende-se crucial realizar a presente entrevista com o objetivo de aprofundar a compreensão no âmbito das práticas adotadas face à autonomia e liderança da coordenação do 1.º ciclo do ensino básico.

Protocolo da entrevista:

- Apresentação formal e institucional
- Apresentação do objeto de estudo
- Garantia da confidencialidade da entrevista

Guião da entrevista:

A - Dados Biográficos do Coordenador de Departamento do 1.º ciclo do ensino básico

Entrevista à Coordenação de Departamento:

Nome:

Idade:

1. Qual é a sua situação profissional?
2. Quantos anos de serviço tem?
3. Qual foi o percurso profissional até ao presente? (que funções exerceu até ao presente?)
4. Qual é a sua formação académica?
5. Há quantos anos se encontra colocado neste agrupamento?

6. Há quantos anos exerce funções de Coordenador(a) de Departamento neste agrupamento?
7. Já exerceu outros cargos neste ou noutros agrupamentos ou estabelecimentos? Se sim, quais?

B - Perceções sobre as funções desempenhadas

8. Como vê o seu campo de ação, enquanto Coordenador(a) de Departamento, neste agrupamento?
9. Participou na eleição da coordenação de Departamento? De que forma se processou essa eleição?
Que critérios, entende que se devem ter em conta para a escolha de um coordenador de Departamento?

C - Perceções sobre o trabalho colaborativo no âmbito do funcionamento do Departamento

10. Como é feita a articulação entre o Departamento e a Direção?
11. De que forma lhe chegam as diretrizes da Direção?
12. É envolvido (a), pela Direção:
 - 13.1. Na dinâmica de funcionamento do 1.º ciclo face à distribuição dos recursos humanos pelas diversas unidades orgânicas?
 - 13.2 E no que toca à distribuição das funções de caráter pedagógico ou administrativo, nomeadamente na gestão de projetos, atribuição de cargos, necessidades e organização de formação dos docentes, pelos docentes do 1.º ciclo?
 - 13.3 O Coordenador(a) de Departamento tem algum papel (opinião) na distribuição do serviço pelos docentes do primeiro ciclo, nomeadamente no que toca à adequação do perfil do docente perante as turmas existentes?
13. As planificações e/ou outra documentação dos diversos anos de escolaridade elaboradas no âmbito das reuniões de Departamento são objeto de alteração por parte da Direção?

14. A Direção está presente nas reuniões de Departamento? A Convite da Coordenação de Departamento ou por iniciativa própria?
15. De que forma são analisados, em sede de reunião de Departamento, os resultados dos alunos? Essa análise é partilhada com algum órgão?

D - Perceções sobre a autonomia na ação

16. Sente que a Direção lhe dá autonomia para gerir o Departamento? Ou são-lhe dadas orientações específicas às quais não pode acrescentar outras formas de atuação ou ação?
17. Que medidas e propostas são formuladas pelo Departamento tendo em vista a melhoria de resultados dos alunos? Qual a receptividade da Direção relativamente a essas propostas?
18. No desempenho das suas funções tem regularmente reuniões de trabalho com a Direção? Com que frequência? Que assuntos são abordados?
19. Sente que é envolvido (a) pela Direção em todos os assuntos do 1.º ciclo? Ou só em alguns?

E - Perceções sobre a adequação da legislação

20. Sente que o enquadramento legal da sua função constitui um constrangimento ao respetivo desempenho?
21. Na eleição do Coordenador de Departamento, que outros critérios poderiam, na sua opinião ser enquadrados, para além dos estabelecidos na respetiva lei?

F - Perceções sobre a liderança

22. Como define o estilo de Liderança da Direção face ao Departamento?
23. Como define o seu estilo de liderança face aos pares do seu departamento?

Apêndice D - Objetivos para a entrevista à Coordenadora de Departamento

Protocolo da Entrevista:

Tem como objetivos específicos legitimar a entrevista e motivar a coordenadora de departamento a participar. Os procedimentos consistirão em apresentar e revelar os objetivos do estudo, solicitar a colaboração necessária, garantir a confidencialidade das informações dadas e estabelecer um ambiente confiante.

Blocos	Objetivos específicos	Questões a colocar
A- Dados biográficos do(a) coordenador(a)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os dados pessoais do(a) coordenador(a) - Conhecer os dados profissionais do(a) coordenador(a) 	<p>Qual é a sua situação profissional?</p> <p>Quantos anos de serviço tem?</p> <p>Qual foi o percurso profissional até ao presente? (que funções exerceu até ao presente?)</p> <p>Qual é a sua formação académica?</p> <p>Há quantos anos se encontra colocado neste agrupamento?</p> <p>Há quantos anos exerce funções de Coordenador(a) de Departamento neste agrupamento?</p> <p>Já exerceu outros cargos neste ou noutros agrupamentos ou estabelecimentos? Se sim, quais?</p>
B - Perceções sobre as funções a desempenhar	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião do(a) coordenador(a) sobre as funções que desempenha 	<ul style="list-style-type: none"> - Como vê o seu campo de ação, enquanto Coordenador(a) de Departamento, neste agrupamento? - Participou na eleição da coordenação de Departamento? De que forma se processou essa eleição? - Que critérios entende que se devem ter em conta para a escolha de um coordenador de Departamento?
C - Perceções sobre o trabalho colaborativo no âmbito do	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião do(a) coordenador(a) sobre o trabalho colaborativo no âmbito 	<ul style="list-style-type: none"> - Como é feita a articulação entre o Departamento e a Direção? - De que forma lhe chegam as diretrizes da Direção? - É envolvido (a), pela Direção:

funcionamento do Departamento	das funções desempenhadas	<p>. Na dinâmica de funcionamento do 1.º ciclo face à distribuição dos recursos humanos pelas diversas unidades orgânicas?</p> <p>. E no que toca à distribuição das funções de caráter pedagógico ou administrativo, nomeadamente na gestão de projetos, atribuição de cargos, necessidades e organização de formação dos docentes, pelos docentes do 1.º ciclo?</p> <p>- O Coordenador(a) de Departamento tem algum papel (opinião) na distribuição do serviço pelos docentes do primeiro ciclo, nomeadamente no que toca à adequação do perfil do docente perante as turmas existentes?</p> <p>- As planificações e/ou outra documentação dos diversos anos de escolaridade elaboradas no âmbito das reuniões de Departamento são objeto de alteração por parte da Direção?</p> <p>- A Direção está presente nas reuniões de Departamento? A Convite da Coordenação de Departamento ou por iniciativa própria?</p> <p>- De que forma são analisados, em sede de reunião de Departamento, os resultados dos alunos? Essa análise é partilhada com algum órgão?</p>
D - Perceções sobre a autonomia na ação	- Conhecer a perceção do(a) coordenador(a) de departamento sobre a sua autonomia no campo de ação	<p>- Sente que a Direção lhe dá autonomia para gerir o Departamento? Ou são-lhe dadas orientações específicas às quais não pode acrescentar outras formas de atuação ou ação?</p> <p>- Que medidas e propostas são formuladas pelo Departamento tendo em vista a melhoria de resultados dos alunos? Qual a receptividade da Direção relativamente a essas propostas?</p> <p>- No desempenho das suas funções tem regularmente reuniões de trabalho com a Direção? Com que frequência? Que assuntos são abordados?</p> <p>- Sente que é envolvido (a) pela Direção em todos os assuntos do 1.º ciclo? Ou só em alguns?</p>

E - Perceções sobre a adequação da legislação	- Conhecer as perceções do(a) coordenador de departamento sobre o quadro legislativo em vigor	- Sente que o enquadramento legal da sua função constitui um constrangimento ao respetivo desempenho? - Na eleição do Coordenador de Departamento, que outros critérios poderiam, na sua opinião ser enquadrados, para além dos estabelecidos na respetiva lei?
F - Perceções sobre a liderança	- Conhecer as perceções do coordenador(a) sobre a sua liderança	Como define o estilo de Liderança da Direção face ao Departamento? Como define o seu estilo de liderança face aos pares do seu departamento?

Apêndice E – Transcrição da entrevista com a Coordenadora de Departamento do 1.º ciclo do ensino básico do agrupamento de escolas central

Data: 08.02.2019

Hora: 16:00

Local da entrevista: Sede de agrupamento

Duração da entrevista: 1 hora e 28 minutos

Bloco 1- Dados Biográficos do Coordenador de Departamento do 1.º ciclo do ensino básico

Nome: [anonimizado]

Idade: 52 anos

Qual é a sua situação profissional?

Docente de Quadro de Agrupamento.

Quantos anos de serviço tem?

29 anos completos e alguns meses. Comecei a trabalhar no ano letivo 1989/1990.

Qual foi o percurso profissional até ao presente? (que funções exerceu até ao presente?)

Sempre trabalhei no ensino público e passei por várias escolas.

Durante 10 anos trabalhei numa escola pública de ensino de surdos (de 1997/1998 a 2006/2007).

Durante esse tempo fui coordenadora de estabelecimento durante 6 anos, 1 ano fui coordenadora de ano e representante em Conselho Pedagógico.

Neste agrupamento, ao fim de 7 anos de aqui trabalhar, fui eleita coordenadora de departamento do 1º ciclo – cumpri um mandato de 4 anos e fui reeleita. No cômputo, este é o 5º ano dessa coordenação.

Qual é a sua formação académica?

Curso do Magistério Primário e Complemento de formação para o grau de licenciado.

Há quantos anos se encontra colocado neste agrupamento?

Estou neste agrupamento desde o ano letivo 2007/2008; este é o 12º ano aqui.

Há quantos anos exerce funções de Coordenador(a) de Departamento neste agrupamento?

Seis Anos

Além da Coordenação de Departamento, que outras funções, exerce neste agrupamento?

Como coordenadora de departamento, faço parte do Conselho Pedagógico. De entre os membros do CP são formadas equipas e pertenço a 2. Pertenço à SADD (Secção de Avaliação de Desempenho Docente), sendo avaliadora interna desde o início da coordenação; neste ano letivo passei a pertencer à EMAEI (Equipa Multidisciplinar), nova equipa que surgiu com os decretos-Lei 54 e 55/2018.

Já exerceu outros cargos neste ou noutros agrupamentos ou estabelecimentos? Se sim, quais?

Sim, fui coordenadora de estabelecimento durante 6 anos, 1 ano fui coordenadora de ano e representante em Conselho Pedagógico e professora titular de turma.

B - Perceções sobre as funções desempenhadas

Como vê o seu campo de ação, enquanto Coordenador(a) de Departamento, neste agrupamento?

Participo nos debates de CP, dando opiniões, sugestões; voto e apresento questões e pontos para análise e aprovação. Neste momento, sinto-me à vontade no grupo do CP. Com os colegas de departamento, mantenho uma relação muito próxima. Procuro que todos participem, dêem opiniões e contribuam com sugestões e experiências, valorizando a partilha e o trabalho de equipa. Tento não ir contra as decisões da direção e respeito as indicações que são dadas. Mantenho uma relação cordial e de abertura com os membros da direção; costumo apresentar os constrangimentos existentes no departamento e apresento possíveis soluções. Na verdade, há limite de ação tanto para o coordenador de departamento como para a direção, esta última perante a tutela. A autonomia existe até certo ponto.

Participou na eleição da coordenação de Departamento? De que forma se processou essa eleição?

Sim. Votei como todos os colegas. O Diretor propôs 3 pessoas nas quais os colegas do departamento puderam votar em reunião de departamento, tal como está previsto na lei.

Que critérios entende que se devem ter em conta para a escolha de um coordenador de Departamento?

Os critérios para a nomeação estão previstos na lei e concordo com eles. Se pudesse, alteraria a ordem de prioridades porque nem sempre quem tem formação em supervisão ou administração tem perfil para ser coordenador de departamento. Para coordenar é preciso saber mediar e conseguir colocar-se no lugar do outro.

C - Perceções sobre o trabalho colaborativo no âmbito do funcionamento do Departamento

Como é feita a articulação entre o Departamento e a Direção?

Dou conhecimento das ações do departamento à direção e recebo informações. Costumamos falar com frequência e debatemos as situações. Quando digo direção, refiro-me à diretora adjunta, representante do 1º ciclo. É com ela que trato das questões, embora às vezes fale com outros elementos. Raramente falo com o Diretor.

De que forma lhe chegam as diretrizes da Direção?

Chegam através da diretora adjunta, por conversas pessoais. Se vierem de outros elementos da direção ou do diretor, chegam por email.

É envolvido (a), pela Direção:

Na dinâmica de funcionamento do 1.º ciclo face à distribuição dos recursos humanos pelas diversas unidades orgânicas?

Não. A distribuição dos recursos é feita pela direção.

E no que toca à distribuição das funções de caráter pedagógico ou administrativo, nomeadamente na gestão de projetos, atribuição de cargos, necessidades e organização de formação dos docentes, pelos docentes do 1.º ciclo?

É feito pela direção. Por vezes é-me pedida opinião. Os coordenadores de ano são eleitos entre os colegas do grupo de ano, não havendo interferência da direção.

O Coordenador(a) de Departamento tem algum papel (opinião) na distribuição do serviço pelos docentes do primeiro ciclo, nomeadamente no que toca à adequação do perfil do docente perante as turmas existentes?

Costumo dar opinião para a distribuição das turmas pelos docentes, embora nem sempre a minha opinião prevaleça.

As planificações e/ou outra documentação dos diversos anos de escolaridade elaboradas no âmbito das reuniões de Departamento são objeto de alteração por parte da Direção?

Não. A direção nunca interferiu no trabalho pedagógico do departamento. Em CP são debatidos aspetos que levem os grupos/departamentos a refletir sobre a elaboração dos documentos.

A Direção está presente nas reuniões de Departamento? A Convite da Coordenação de Departamento ou por iniciativa própria?

Costumo informar a diretora adjunta sobre as datas das reuniões por mim marcadas e conto sempre com ela uma vez que faz parte do departamento. Quando são reuniões de departamento, assina as folhas de presença como qualquer outro professor. Nas reuniões com coordenadores, a diretora adjunta costuma passar para dar alguma informação, mas não interfere nos trabalhos e ausenta-se depois de dar as informações ou de responder a questões que lhe são colocadas.

De que forma são analisados, em sede de reunião de Departamento, os resultados dos alunos? Essa análise é partilhada com algum órgão?

Os dados são tratados por mim e envio-os à equipa de avaliação interna, assim como aos coordenadores de ano e de estabelecimento. Normalmente, os resultados são abordados em reuniões de coordenadores. Quanto aos resultados das provas de aferição têm sido alvo de trabalho do grupo de ano que as realizou e que os apresenta em departamento. Perante os resultados obtidos procuro promover alterações das dinâmicas do departamento, normalmente apresentadas e debatidas em reuniões gerais do departamento.

D - Perceções sobre a autonomia na ação

Sente que a Direção lhe dá autonomia para gerir o Departamento? Ou são-lhe dadas orientações específicas às quais não pode acrescentar outras formas de atuação ou ação?

Na verdade, a direção nunca me deu nem tirou autonomia. Ao ser eleita coordenadora de departamento tive que aprender por mim porque nunca me foram dadas orientações nem ninguém me explicou o que esperavam ou não da minha coordenação. Inicialmente, tive muito apoio e ajuda da anterior coordenadora de departamento; ela, sim orientou-me e aos poucos fui criando a minha ação. Da direção apenas ouço dizer que não tenho que fazer, tenho que mandar fazer. Essa postura não se enquadra, de todo, na minha maneira de ser. Gosto de trabalhar com os colegas. Proponho o trabalho, começo-o, acompanho, oriento, sugiro, revejo e termino-o. Só me sinto bem fazendo parte do processo.

Que medidas e propostas são formuladas pelo Departamento tendo em vista a melhoria de resultados dos alunos? Qual a receptividade da Direção relativamente a essas propostas?

Este ano letivo foi o primeiro em que nos foi pedido estratégias de melhoria dos resultados escolares. Perante esta indicação, reuni com os coordenadores de ano e de estabelecimento, assim como com a nossa representante na equipa da avaliação interna, e realizamos um relatório que foi entregue à direção.

O departamento sempre definiu estratégias e definiu campos de ação de acordo com a sua realidade, sem a direção ter dado qualquer indicação ou o ter pedido.

**No desempenho das suas funções tem regularmente reuniões de trabalho com a Direção?
Com que frequência? Que assuntos são abordados?**

Não. As reuniões acontecem em função das necessidades. Falamos sobre constituição de turmas, horários, AEC, transferências de alunos, necessidade de recursos humanos, problemas com pais, atitude dos docentes perante determinadas situações, entre outros.

Sente que é envolvido (a) pela Direção em todos os assuntos do 1.º ciclo? Ou só em alguns?

Há situações que dizem respeito aos coordenadores de estabelecimento e não ao de departamento. Sinto que há aspetos a melhorar em termos administrativos e de articulação.

E - Perceções sobre a adequação da legislação

Sente que o enquadramento legal da sua função constitui um constrangimento ao respetivo desempenho?

Não.

Na eleição do Coordenador de Departamento, que outros critérios poderiam, na sua opinião ser enquadrados, para além dos estabelecidos na respetiva lei?

Penso que a lei engloba todos os aspetos que considero importantes porque permite escolher as pessoas de acordo com o que o agrupamento precisa.

F - Perceções sobre a liderança

Como define o estilo de Liderança da Direção face ao Departamento?

Acho que o Diretor assume um papel de passividade, uma vez que delega nos outros elementos da direção toda a ação. Não se compromete e falha ao nível da comunicação.

Como define o seu estilo de liderança face aos pares do seu departamento?

Considero que tenho feito uma liderança assertiva e democrática: tenho respeito por mim e pelos outros, aceito e respeito as diferenças sem abdicar da minha forma de ver e sentir, assisto e estimulo o debate entre todos os elementos, investindo na comunicação. Todos participam nas decisões, embora às vezes acabe por tomar decisões finais quando não se chega a acordo.

Apêndice F - Caracterização do Coordenador de Departamento

Agrupamento de escolas do centro	
Subcategorias	
Idade	52
Tempo de serviço total	29 anos e alguns meses
Tempo de serviço no agrupamento	12 anos
Formação académica	Magistério Primário e Complemento de Formação
Níveis de ensino que leciona	1.º ciclo
Desempenho de outras funções no presente ano letivo	Membro do Conselho Pedagógico; Elemento da SADD (Secção de Avaliação de Desempenho Docente), sendo avaliadora interna desde o início da coordenação; Elemento da EMAEI (Equipa Multidisciplinar), nova equipa que surgiu com os decretos-Lei 54 e 55/2018.
Experiência no desempenho do cargo	6 anos
Tempo de desempenho no cargo	6 anos

Apêndice G – Perceções da Coordenadora de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as funções que desempenha

Agrupamento de escolas do Centro	
Subcategorias	
Eleição do(a) Coordenador(a)	<p>“Votei como todos os colegas”</p> <p>“O Diretor propôs 3 pessoas”</p> <p>“os colegas do departamento puderam votar em reunião”</p>
Pontos Fortes	<p>“sinto-me à vontade no grupo do Conselho Pedagógico”</p> <p>“Participo nos debates de CP, dando opiniões, sugestões; voto”</p> <p>“Com os colegas de departamento, mantenho uma relação muito próxima”</p> <p>“Procuro que todos participem, deem opiniões e contribuam”</p> <p>“valorizando a partilha e o trabalho de equipa”</p> <p>“tive que investir na compreensão das funções, da dinâmica do agrupamento, no conhecimento da legislação e de todo o trabalho de «bastidores» necessário para que se cumpra prazos, diretrizes, legislação”</p> <p>“Tem sido uma experiência positiva”</p> <p>“tem dado oportunidade de obter outros conhecimentos e outra visão do ensino”</p> <p>“Falamos sobre constituição de turmas, horários, AEC, transferências de alunos, necessidade de recursos humanos, problemas com pais, atitude dos docentes perante determinadas situações”</p>
	<p>“há limite de ação tanto para o coordenador de departamento como para a direção, esta última perante a tutela”</p>

Pontos fracos	<p>“Sinto que há aspetos a melhorar em termos administrativos e de articulação”</p> <p>“tive que aprender por mim porque nunca me foram dadas orientações”</p>
----------------------	--

Apêndice H – Perceções da Coordenadora do Departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o trabalho com a Direção

Agrupamento de escolas do Centro	
Subcategoria	
	<p>“Tento não ir contra as decisões da direção e respeito as indicações que são dadas”</p> <p>“Mantenho uma relação cordial e de abertura”</p> <p>“costumo apresentar os constrangimentos existentes no departamento e apresento possíveis soluções.”</p> <p>“Dou conhecimento das ações do departamento à direção”</p> <p>“recebo informações”</p> <p>“debate as situações”</p> <p>“Quando digo direção, refiro-me à diretora adjunta, representante do 1º ciclo”</p> <p>“diretora adjunta, ... é com ela que trato das questões” ...” por conversas pessoais”</p> <p>“Raramente falo com o Diretor”</p> <p>“a informação direção ou do diretor, chegam por email”</p> <p>“relação cordial e de abertura com os membros da direção”</p> <p>“Da direção apenas ouço dizer que não tenho que fazer, tenho que mandar fazer”</p> <p>Gosto de trabalhar com os colegas”</p>
Apoio e colaboração	<p>“por vezes é-me pedida opinião”</p> <p>“embora nem sempre a minha opinião prevaleça”</p>

“a direção nunca interferiu no trabalho pedagógico do departamento”

“Costumo informar a diretora adjunta sobre as datas das reuniões por mim marcadas e conto sempre com ela uma vez que faz parte do departamento ... mas não interfere nos trabalhos”

“Acho que o Diretor assume um papel de passividade”

“...delega nos outros elementos da direção toda a ação... Não se compromete e falha ao nível da comunicação”

Apêndice I – Perceções da Coordenadora de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a Autonomia

Autonomia	<p>“A autonomia existe até certo ponto”</p> <p>“a direção nunca me deu nem tirou autonomia”</p> <p>“Os dados são tratados por mim e envio-os à equipa de avaliação interna”</p> <p>“O departamento sempre definiu estratégias e definiu campos de ação... sem a direção ter dado qualquer indicação”</p>
------------------	--

Apêndice J – Perceções da Coordenadora de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a adequação do quadro legislativo

Legislação	<p>“Os critérios para a nomeação ... concordo com eles”</p> <p>“Se pudesse, alteraria a ordem de prioridades porque nem sempre quem tem formação em supervisão ou administração tem perfil para ser coordenador de departamento”</p> <p>“a lei engloba todos os aspetos que considero importantes”</p>
-------------------	--

Apêndice K – Perceções da Coordenadora de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre lideranças

Perfil de liderança	<p>“para coordenar é preciso saber mediar e conseguir colocar-se no lugar do outro”</p> <p>“resultados obtidos procuro promover alterações das dinâmicas do departamento”</p> <p>“proponho o trabalho, começo-o, acompanho, oriento, sugiro, revejo e termino-o”</p> <p>“só me sinto bem fazendo parte do processo”</p> <p>“Para coordenar é preciso saber mediar e conseguir colocar-se no lugar do outro”</p> <p>“tenho feito uma liderança assertiva e democrática”</p> <p>“aceito e respeito as diferenças sem abdicar da minha forma de ver e sentir”</p> <p>“estimulo o debate entre todos os elementos, investindo na comunicação”</p> <p>“Todos participam nas decisões, embora às vezes acabe por tomar decisões finais quando não se chega a acordo”</p>
----------------------------	--